Sala szkolna

przez

Wł. Jurgisa.

Dla nauczyciela, który wypielęgnował w duszy swej nowoczesne ideały edukacyjne, samo wejście na progi szkoły dzisiejszej stanowi bolesny kompromis życiowy. Witają go ciemny korytarz, nieopalona kancelarja, brudne i skrzypiące ławki klasowe, tandetne obrazki na ścianach. Albo napotyka koszary z pretensjami do higjeny, przytłaczające monotonją martwego porządku. Nie wie, co wybrać: czy patryjarchalną niekulturalność czy ciężką machinę biurokratyczną? Przebacza szkole jej nieponętny wygląd zewnętrzny i wejrzeć usiłuje życzliwym okiem w układ szkoły wewnętrzny, w jej treść duchową. I tu spostrzega jaskrawe odzwierciadlenie wyglądu zewnętrznego szkoły: pozory nie mylą. W mieszkaniu prywatnym, z obdartemi tapetami, naprędce przystosowanym do wymagań pedagogicznych, ujrzy stosunki patryjarchalne: lekceważenie pracy przez uczniów, zaniedbywanie obowiązków przez kierowników, zaleganie z wpisami i wypłatami, naukę byle jaką, otwarcie zdążającą do dyplomów, brak jakichbądź pomocy naukowych i kult powszechny dla wszelakich świąt. To jest obrazek przeciętnej pensji warszawskiej. W gmachu, rze-

komo lub w istocie odpowiadającym wymaganiom higjeny i pedagogiki, przeciwnie, panuje nieubłagany porządek, wielce sumienna praca, sprawne funkcjonowanie martwego mechanizmu, przerażająca jednolitość wspólnego systemu dla ośmioletnich malców a dwudziestoletnich maturzystów i frazes o pracy dla pracy, karze, jako konsekwencji wykroczenia i t. d. Sam lokal jest logicznym wyrazem systemu: wszystko przezornie przewiduje z góry, uwzględnia każdą potrzebę dozoru wychowawczego, uniemożliwia każdy ruch indywidualny niesfornego ucznia. Ideałem budowli jest obok higjeny ciała hodowla stadnego zwierzęcia, ζωον πολιτικον. Higjena duszy—w zapomnieniu znajduje się wśród gołych ścian, wymierzonych łutów powietrza i wyznaczonych miejsc na obowiązkowe przechadzki lub rozrywki.

Czyli że ten lub ów szkoły wygląd—patryjarchalny albo cywilizowany—jest dokładnym i wiernym odbiciem jej ducha. W żadnym wypadku ani nauczyciel, ani uczeń nie mają gdzie się swobodnie poruszać—w pierwszym jest za ciasno, w drugim lokal każdy ma swoje przeznaczenie i zjawienia się *nowych* potrzeb, *rozwoju* pedagogiki w praktyce, poglądu *indywidualnego* żaden nie uwzględnia. Szkoła jest dla dzieci w pierwszym wypadku domem cudzym, w drugim—domem obcym, nigdy nie swoim, drogim, wielbionym i naturalnym miejscem pracy a zabawy, przybytkiem wiedzy a życia.

Chodzi o syntezę dwu systemów, o połączenie pstrokacizny pierwszego z starannością drugiego, która to synteza byłaby równocześnie przeciwstawieniem do systemów obudwu o tyle, że szkoła pociągałaby stale dziecko już nawet wyglądem zewnętrznym. Ale nastąpi to wówczas dopiero, gdy treść jej właściwa stanie się bardziej ponętną.

Ponieważ lepsze szkoły nowego typu już uwzględ-

niają w rozkładzie sal, oświetleniu korytarzów, rozmiarach klas i t. d. potrzeby higjeny ciała i dozoru wychowawczego, zwrócę więc uwagę tylko na to, jak odbić się powinno na wyglądzie szkoły wzięcie pod uwagę niektórych — zaniedbywanych częstokroć — potrzeb nauczania i rozwoju dzieci. Boć szkoła nie tylko zapobiegać winna chorobom i wykroczeniom uczniów, ale i doskonalić ich zasoby duchowe, budzić w nich twórczość i inicjatywę.

W szkole obecnej zaś przedewszystkim wydaje się wrogą rozwojowi dziecka jednostajność wyglądu szkolnego, nieprzystosowanie go do różnic wieku uczniów z jednej strony, do różnorodności zajęć szkolnych z drugiej. Uczeń rośnie, a wraz z nim rosną tylko ławki, pozostała atmosfera szkolna zostaje dlań wiecznie ta sama: tę samą wciąż widzi przed sobą katedrę nauczyciela, tę samą tablicę do pisania, te same ściany z tym samym wizerunkiem na nich forum rzymskiego. Klasa jedna od drugiej różni się wyłącznie wysokością uczniów i ławek. Nauczyciel ani uczeń nie mogą rozwinąć należycie swej pracy w warunkach dręczącej jednostajności, praca ich ulega wyglądowi szkoły i staje się również monotonną, sprowadza się do tradycyjnego przepytywania, zadawania, wypracowań piśmiennych i objaśniania lekcji, do zajęć, które mogą wykonywać uczniowie i nauczyciele, nie ruszając się z miejsca i nie urągając charakterowi sali klasowej.

Są jednakże już w szkole dzisiejszej wyjątki z ogólnego systemu. Stanowią je sale gimnastyczne i niekiedy pracownie specjalne, np. chemiczne. W tym kierunku różniczkowania sal szkolnych według zajęć należy pójść dalej. Nasza klasa obecna przystosowana jest właściwie wyłącznie do wypracowań piśmiennych.

Sala wykładowa jużby inny mogła przybrać wygląd, gdzieby ciężkie nieruchome ławki mogły ustąpić miejsca zwyczajnym krzesłom, ustawionym bądź rzędami, bądź dokoła większego stołu. Obok sal wykładowych powinny istnieć specjalne sale rysunkowe, gdzie niedogodne ławki zastąpione powinny być przez rajzbrety na pulpitach. Zresztą charakter sali niekoniecznie musi być z góry określony. Tam, gdzie przed chwilą uczniowie siedzieli na krzesłach, można je sprzątnąć i ustawić pulpity. Pozatym z sali rysunkowej, dajmy na to, korzystać może nie tylko lekcja rysunków, lecz i kreślenia map gieograficznych, i nieraz gieometrji lub fizyki. Z takich sal bez określonego przeznaczenia należy wymienić pokój względnie duży, zastawiony większemi stołami, który służyć może i do kreślenia i do doświadczeń przyrodniczych, i do robót slöjdowych i t. p. Uczniowie na jednej lekcji będą siedzieli, na drugiej stali, na trzeciej przechodzili z miejsca na miejsce, w ciągu jednej godziny przejdą nieraz z jednej sali do drugiej lub odmienią jej charakter poprzedni, zmieniając zgodnie z potrzebą umeblowanie. Nauczyciel będzie mógł zawsze dobrać lokal, odpowiadający warunkom wykonywanej pracy. Ożywi to ją i zerwie z niej pęta dzisiejszego skrępowania. Wprawdzie przy takiej specjalizacji sal uczeń nie będzie miał może własnej stałej siedziby. Lecz czy konieczne jest odgraniczanie dlań w szkole określonego kąta własnego, czyby nie lepiej było, gdyby w całym gmachu szkolnym czuł się swobodnie a nie miał kryjówek zakazanych? Co się zaś tyczy kasetek, to mogą je zastąpić czy to półeczki na ścianach, opatrzone jego nazwiskiem, czy też przedziały w szafach.

Nie sądzę, aby drożyzna stanęła na przeszkodzie specjalizacji sal klasowych. Nasze ławki są drogie i nietrwałe, a ilość sal w dużej szkole wątpię, czy mu-

siałaby się skutkiem zmiany ich charakteru pomnożyć. Przecież i teraz do określonej ilości lokali klasowych dodawane są sale gimnastyczne, laboratorja, a coraz częściej i warsztaty slöjdowe lub rzemieślnicze. W jednej szkole widziałem i pokój, przeznaczony do fotografji. Idąc dalej w tym kierunku, szkoła powinna uwzględniać pracę samodzielną uczniów, czyli stać otworem dla ich zajęć nieobowiązkowych popołudniowych lub świątecznych, czy to muzycznych lub literackich, czy teatralnych lub naukowych. Sprzyjając inicjatywie uczniów, powinna dawać gościnę ich kółkom sportowym, pismom humorystycznym i próbom scenicznym. Ale i każdy uczeń powinien w niej zawsze móc znaleźć przytułek, choćby w celu zwyczajnego odrobienia lekcji, które wielu w nazbyt ciężkich obecnie warunkach muszą przygotowywać. Bibljoteka szkolna również powinna dawać możność czytania książek na miejscu. Zamiłowania poszczególnych uczniów w kierunku czy to fotografji, czy chemji, czy ogrodnictwa w szkole zamożniejszej również mogłyby, a jeżeli posiada internat, nawet powinny być uwzględnione. Teraz samodzielna inicjatywa ucznia rozprasza się po kołach rodzinnych i częstokroć nieżycyliwie jest witana w domach,—tymbardziej szkoła powinna dać jej przytułek, zwłaszcza, że łatwiej dla niej nabyć, dajmy na to, dziesięć aparatów fotograficznych i urządzić jedną ciemnię, niż każdemu uczniowi kupić osobny aparat i u siebie w domu stworzyć niezbędne do wywoływania klisz warunki. A to samo, co tyczy się fotografji, dotyczy również doświadczeń chemicznych, prac stolarskich, lekcji muzyki i zajęć sportowych. Trudno, naturalnie, marzyć, ażeby szkoła każda miała na własność konie, łódki, rowery, fortepjany i t. p. Chodzi tylko o wskazanie *kierunku* do popierania inicjatywy ucznia i do przygar-

niania w mury szkolne jego pracy pozalekcyjnej, w jakim każda szkoła *w miarę możności* podążać powinna.

Sprawa ta wiąże się ściśle z inną, mającą znaczenie doniosłe, lecz dla nas mało aktualną: czy nie powinna szkoła wogóle wynosić się poza miasto i zamiast jednego gmachu, trącącego zawsze koszarami, budować wśród ogrodów ładne pawilony szkolne? Wiemy, że zbyt niewiele dzieci może sobie pozwolić na tak kosztowną rzecz, jak szkoła na wsi. Zresztą z wielu względów mamy słuszną nieufność do internatów. Ale i w tak dużym mieście, jak Warszawa, wieś mogłaby być przez szkoły uprzystępniona uczącej się dziatwie. Brak jej mógłby być zredukowany przez wspólną umowę kilku szkół, polegającą na zwalnianiu uczniów od nauki raz w tygodniu, choćby tylko na wiosnę i na jesieni, i popierania jakiegoś pozamiejskiego ogrodu dziecięcego, gdzieby uczniowie jeden dzień co tydzień spędzali na zabawach, ćwiczeniach sportowych, zajęciach ogrodniczych, pomiarach gieograficznych, pracach z gieometrji stosowanej, obserwacji i określaniu roślin lub owadów i t. p. Jeden taki ogród dla dzieci już istnieje w Pyrach. Pozatym, obok tego jednego „pawilonu" poza miastem, specjalizacja sal klasowych mogłaby prowadzić do organizowania w braku funduszów przez kilka szkół wspólnych laboratorjów, sal slöjdowych, warsztatów i t. p. w różnych punktach miasta, gdzie więc w miarę potrzeby przenoszonoby pracę dzieci z głównej siedziby szkolnej.

Zresztą można byłoby często korzystać z instytucji istniejących, traktując je również jako pawilony szkolne. Jeżeli szkoła nie może uprzystępnić dzieciom wsi, niech przynajmniej uprzystępni im miasto, niech nie zamyka ich w murach szkolnych, niech klasa stanie się wędrowną i pracuje raz w muzeum, innym ra-

zem w pracowni specjalnej, laboratorjum czyimś czy warsztatach, tam znów idzie w celu zilustrowania kursu szkolnego do teatru lub być może kinematografu naukowego. Gdyby tego rodzaju wędrówka uczącej się młodzieży stała się regułą, szkoły mogłyby wywierać, po porozumieniu się, wpływ na powstawanie nowych instytucji oświatowych i zawartość lub charakter istniejących. Byłyby to stałe, systematyczne wycieczki szkolne w określonym stałym celu, dające się ułożyć w szrankach rozkładu zajęć,—obok okazyjnego zwiedzania wystaw i wycieczek krajoznawczych.

Jeszcze jedna uwaga. W naszych szkołach jest rozpowszechniony wandalizm w stosunku do twórczości uczniów. Na ich próby kształcenia w sobie zmysłu artystycznego reagujemy nie tylko nie życzliwie, ale przeważnie i nie wyrozumiale, zwłaszcza jeżeli przytym ulegają psuciu mury i ruchomości szkolne. Nie widzę jednak powodu, dla którego większą wartość ma mieć goła ściana klasowa, niżli pomalowana przez uczniów humoreskami i próbami obrazów. Mnie się zdaje, że byłyby nie tylko wyrazem zewnętrznym wolnej inicjatywy ucznia i rozumnej władzy szkolnej, ale może i ozdobą sali. Jeden pobłażliwy uśmiech nauczyciela, brak wymówki ze strony drugiego, pochwała od trzeciego za przygodną humoreskę—i ściany szkolne rychło zaczęłyby się zapełniać różnorodnemi obrazkami, napisami, humoreskami i t. d. Z pewnością miałyby w sobie, podobnie do twórczości ludowej, sporo swoistego stylu, godnego studjów pedagogicznych, zarówno jak zauważył go p. Komarnicki w naszym żargonie uczniowskim, podobnie do narzeczy ludowych. Władza szkolna mogłaby poprzestać na przestrzeganiu tego, żeby w razie potrzeby można było rzeczy nieudane lub niewłaściwe zetrzeć. I w inny sposób uczniowie mogliby ozdabiać swoją

szkołę, jeżeli będą mieli prawo do tego i będą się czuli w niej jak w domu: raz zawieszą czyjś udany rysunek, tam posadzą kwiaty, inny przyniesie klatkę z kanarkiem albo rogi jelenie i t. p., a sala klasowa ożyje, natchniona troską i twórczością młodzieży.

Ale te prawa do gospodarowania w klasie powinny pociągać za sobą obowiązki. Można zachęcić uczniów do dbałości nie tylko o piękno, ale i o czystość swojej szkoły, czyli włożyć na nich wszystkie funkcje woźnych od zamiatania i sprzątania do palenia w piecach i mycia podłóg. Nic poniżającego w tej pracy niema. Przeciwnie, trzeba uczniów przekonywać, że właśnie poniżającym jest dla nich to, że za ich lekkomyślne śmiecenie i dokazywanie pokutują ciężką a licho opłacaną pracą ludzie dorośli i zasługujący na wszelki ich szacunek.

Wł. Jurgis.

O nadzorze szkół w Galicji

NAPISAŁ

STEFAN FR.

Są kwestje w naszym szkolnictwie, o których dużo się pisze, ale do których mimo to trzeba od czasu do czasu powracać. Jedną z takich kwestji zawsze aktualnych i zawsze piekących jest nadzór szkół. Zaprzeczyć się nie da, że i w stosunkach najidealniej pojętych nadzór taki jest konieczny i że dobre unormowanie tego nadzoru, wychowanie i dobór wizytatorów wpłynąć mogą korzystnie lub niekorzystnie na szkolnictwo danego kraju.

W Galicji nadzór szkół spoczywa w rękach trzech autonomicznych władz: rady szkolnej miejscowej, c. k. Rady szkolnej okręgowej oraz c. k. Rady szkolnej krajowej. Przypatrzmy się z kolei tym trzem instytucjom, wprowadzonym ustawą z dnia 25 maja 1868 r.

Na tle tej zasadniczej ustawy, ustawa z dnia 23 maja 1895 r. powiada, że, nadzór nad szkołami terytorjum, ustanowionego prawomocnym orzeczeniem organizacyjnym, wykonywa jedna rada szkolna miejscowa. Postanowienie zasadnicze bardzo ładne, w teorji nic zarzucić nie możemy temu, aby w każdej miejscowości, gdzie jest szkoła, istniała jakaś lokalna insty-

tucja, którąby mogła mieć kontrolę nad tak ważną czynnością jak wychowawcze nauczanie, któraby wywierała jakiś wpływ na to, aby szkoła ta odpowiadała lokalnym warunkom, starała się o rozwój tego arcyważnego dla gminy zakładu i czuwała nad nim.

Rozczarowanie nie spotka nas jeszcze, gdy w następnym pukcie ustawy wyczytamy, że w skład rady szkolnej miejscowej wchodzą reprezentanci kościoła, szkoły, gminy, obszaru dworskiego, tudzież delegat, mianowany przez wydział Rady powiatowej. I tutaj teorja szumnie brzmi i niczym nie razi, teorja ta jednak w praktyce przedstawia się tak.

Reprezentantem kościoła jest miejscowy ksiądz proboszcz. Człowiek bardzo prawy i zacny, ale oddany przedewszystkim kościołowi całą duszą. Toleruje szkołę, bo jakoś w dwudziestym stuleciu nie wypada występować przeciwko oświacie, ale patrzy się na szkołę z niedowierzaniem, bo kościół za mały wpływ ma na to farmazońskie gniazdo. Z nauczycielem on nie bardzo. Bądź co bądź z nauczycielem tym musi dzielić się swym wpływem na gminę, a dzielić się czymś tak ważnym nie bardzo przyjemnie — więc kwasy i t. d., a rezultat bardzo dobry, jeżeli reprezentant kościoła, nie chcąc doprowadzić do otwartej wojny, usuwa się i nie miesza zupełnie do spraw szkolnych. Powiadam rezultat bardzo dobry, bo czasem jest inaczej—zaczyna się zwalczanie nauczyciela i szkoły.

Reprezentantem obszaru dworskiego jest p. Franciszek de Wyniawo Pijawski. Wypędzili go sromotnie z trzech gimnazjów przed ukończeniem czterech klas, osiadł więc na stumorgowym folwarku i sam na sobie widzi, że ostatecznie ta oświata to piąty kół w płocie, bo głupiego chłopa bałamuci, że mu się potym „Pan Bóg nie wie czego paniedzieju zachciewa“ a przecież i bez oświaty można stumorgowym folwarkiem

zawiadywać, pożyczać od Żydów, trzymać parę cugowych koni, lokaja, strzelca i wierzchowca i sprzedawać zboże na pniu. Taki pan podaje nauczycielowi dwa palce i albo na posiedzenia nie przychodzi zupełnie, albo przychodzi po to, aby stanowczo i zawsze występować przeciwko wszelkim wydatkom bez względu na to, czy one potrzebne, czy nie. „To się panie dzieju robi z zasady“. Zasada znakomita, bo salwuje własną kieszeń i robi popularność między chłopami, którzy również płacić nie lubią, bo i któżby lubił?

Reprezentantów gminy wybiera rada gminna.

Uprzytomnijmy sobie, że w Galicji istnieje przymus szkolny, że ten przymus nieraz daje się ludziom we znaki, że chłopu nie mówi się, ile płaci na wojsko, na sądy, urzęda i t. d., ale mówi się, ile płaci na szkoły i to go najbardziej boli, że ogół chłopów potrzeby oświaty nie odczuwa, a zrozumiemy, że na ogół usposobienie dla szkoły nie jest tak różowe.

Przy wyborze reprezentantów nie mówi się też o tym, by wybrać najmądrzejszych, takich, którzyby mogli coś dobrego dla szkoły i nauczania w gminie zrobić, tylko wybiera się Jana Gicalę „bo on wiecie ma lankor do nauczyciela, to się tam na żadne wydatki nie zgodzi“ i Jana Ciupajłę analfabetę „bo ma 15 morgów gruntu i taki honor mu się patrzy“.

Rada powiatowa ma zamianować swego delegata. Możnaby kogo innego jak nie pana dziedzica, jeżeli dwór jest? Absolutnie nie! A niema dworu — toć przecie księdza proboszcza pomijać nie można!

Zdawać się szkic mój może komuś za twardy, gdybyśmy jednak w tym kierunku przeprowadzali ankietę, przekonalibyśmy się, że abstrahując od tu i ówdzie wyjątkowo dobrego składu, skład ten na ogół nieraz bywa gorszy.

Czyliż taka magistratura szkolna może przynieść

szkolnictwu pożytek? Czyliż dziwić się, że jest ona niejednokrotnie kulą u nogi i hamowidłem dla rozwoju szkolnictwa?

Dowcipnie obchodzi się tę przeszkodę — powstała osobno literatura o radach szkolnych miejscowych — każdy nauczyciel, każdy członek rady szkolnej okręgowej, każdy członek rady szkolnej krajowej, każdy inteligentny człowiek wie o tym dobrze, ale złego się nie usuwa „bo byłby to zamach na autonomję“. (sic).

Poważniejszą magistraturą, magistraturą, wywierającą wpływ na szkolnictwo ludowe jest Rada szkolna okręgowa.

W skład Rady szkolnej okręgowej w myśl ustawy z dnia 26 czerwca 1899 roku wchodzą:

a) naczelnik politycznej władzy powiatowej, a w razie jego nieobecności urzędnik, zastępujący go we władzy politycznej;

b) jeden duchowny z każdego wyznania i obrządku, liczącego w okręgu więcej niż tysiąc dusz; mianowanie duchownego członka Rady szkolnej okręgowej należy do wyższej władzy kościelnej; reprezentanta religji izraelickiej wybierają zwierzchności gmin wyznaniowych izraelickich w okręgu;

c) dwaj, względnie trzej reprezentanci zawodu nauczycielskiego, z których jednego wybierze konferencja okręgowa nauczycielska ze swego grona, drugim jest dyrektor seminarjum nauczycielskiego, istniejącego w siedzibie lub w okręgu Rady szkolnej okręgowej, a gdzie taki zakład nie istnieje, nauczyciel, kierujący jedną ze szkół ludowych w okręgu, przez Radę szkolną krajową wyznaczony, trzecim jest dyrektor jednej ze szkół średnich, jeżeli takie szkoły w siedzibie Rady szkolnej okręgowej istnieją, wyznaczony przez Radę szkolną krajową;

d) dwaj delegaci Rady powiatowej, a nadto jeżeli

w okręgu znajduje się miasto, objęte ustawą z dnia 14 marca 1889 r., jeden delegat Rady gminnej tego miasta;

e) inspektor szkolny okręgowy, a gdzie w okręgu jest dwuch lub więcej inspektorów, inspektorowie szkolni okręgowi dla okręgu ustanowieni.

Odpowiedzialnym za wszystkie czyny Rady szkolnej okręgowej, ofiarą na którą spada zawsze całe odium niezadowolonych jest inspektor szkolny okręgowy, inspektor „ciemiężyciel nauczycielstwa“, „płatny wróg szkolnictwa“, „ostatni głupiec i szubrawiec“, jak często powiada prasa, polująca na tanią popularność między nauczycielstwem.

Inspektor, wizytator szkół, człowiek który ma czuwać nad kierunkiem pedagogicznym i dydaktycznym szkół musi być „persona grata“. Musi on starać się o to, aby miał znaczenie i powagę w Radzie, aby głos jego był głosem, z którym członkowie liczyć się muszą, powiedziałbym nawet w sprawach ściśle fachowych musi on mieć głos decydujący. Po części tak jest dzisiaj, ale trudno znów przypuścić, aby ludzie bądź co bądź inteligentni, zasiadający w Radzie, byli li tylko pjonkami w rękach inspektora i dali się używać do spraw złych, niesłusznych, jak to często zdarza się czytać. Nie da się zaprzeczyć, że obecni wizytatorzy szkół nie rzadko wiele pozostawiają do życzenia, że stanowiska te, pełne odpowiedzialności, dostają się w ręce niepowołane, że trafiają się czasem bardzo smutne wypadki, ale nie winien temu urząd, tylko system, który jest wadliwy i pomijając osobę inspektora, temu systemowi wypada parę słów poświęcić.

Zastanówmy się przedewszystkim, jakim powinien być wizytator szkół i jakie powinny być jego czynności.

Przedewszystkim wizytator szkół powinien być

człowiekiem o bardzo rozległym horyzoncie, posiadać najwyższe fachowe wykształcenie, odpowiednie uzdolnienie, zapał i chęć do pracy oraz prawy i czysty charakter.

Głównym celem, zadaniem i pracą inspektora powinno być czuwanie nad rozwojem i postępem szkół, nauczania i wychowania.

W teorji ustawa i rozporządzenia, to samo powiadają—praktyka jednak daleko znowu od teorji odbiegła.

Inspektor dzisiaj obarczony biurową pracą administracyjną zatraca powoli charakter wizytatora szkół, staje się maszynką do odrabiania „kawałków“, pisze w biurze, pisze w domu i wprost i zdrowia i sił mu nie starczy na dalsze kształcenie się, na to, do czego jest przeznaczony, na czuwanie nad rozwojem wychowania i nauczania. Na wizytacje „wyrywa się“, i z trwogą myśli, jaki po powrocie z wizytacji stos aktów zastanie na biurku i ile też czasu pozabiurowego poświęcić będzie musiał, aby odrobić zaległości.

Jeżeli inspektor szkolny ma być wizytatorem szkół, stanowczo domagać się trzeba, aby mu dodany był do pomocy urzędnik konceptowy, któryby pod jego kierunkiem i aprobatą prowadził biuro.

Na urzędników takich możnaby powoływać kandydatów na inspektorów. Wprawialiby się oni i zaprawiali do swej pracy, stanowiliby kontyngens, z pomiędzy którego łatwo byłoby wybrać przyszłych kierowników nawy oświatowej. Takie wychowanie i przygotowanie usunęłoby też dzisiejszy błąd, że inspektor świeżo zamianowany, „homo novus“ staje w początkach do pracy bez należytego do niej pojęcia i niejednokrotnie głupstwa robi nie ze złej woli, lecz z powodu braku wykształcenia.

Wizytator szkół musi być człowiekiem, któryby

ustawicznie z nauką naprzód postępował. Kto naprzód nie postępuje, ten się cofa. Wszelkie czasopisma pedagogiczne polskie, pisma zawodowe bez względu na ich tendencje, fundusz na bibljotekę podręczną dla inspektora, fundusze na jego planowe wyjazdy w celu poznania zagranicznych urządzeń—to środki, które winni mieć inspektorowie, które winny się znaleźć, jeżeli krajowi zależy na postępie i dobrym szkolnictwie. Dzisiaj tego wszystkiego niestety niema. Pamięta się o dalszym kształceniu nauczycieli, urządza się dla nauczycieli kursy, a dla inspektora nic. Ich już zdaje się to samo, że zostali inspektorami, tak powinno oświecić, że dalsze kształcenie jest zbyteczne.

Wizytator szkół musi być człowiekiem niezależnym materjalnie, musi być niezależnym, aby nie potrzebował oglądać się na łapówki, wyrabiać sobie dochodów, oszczędzać na ryczałtach na wyjazdy. Ryczałt też na wyjazdy powinien być taki, aby mógł swobodnie wizytacje przeprowadzać.

Czynności wizytatora winny być jak najściślej kontrolowane. Jeżeli dzisiaj trafiają się nadużycia, winien temu brak tej kontroli, winno to, że jak anegdotka nauczycielska opowiada, nauczyciel, który na wsi służył w zawodzie nauczycielskim trzydzieści dziewięć lat i siedem miesięcy, dopiero pierwszy raz zobaczył inspektora i ucieszył się niezmiernie, bo powiada: „za trzy miesiące byłbym poszedł na emeryturę i inspektora krajowego całe życie nie widział“. Inspektorzy krajowi przynajmniej raz na dwa lub trzy lata winni zwiedzać każdą szkołę. Najmniejsze rozmyślne nadużycie władzy urzędowej przez inspektora okręgowego powinno pociagać za sobą pozbawienie go władzy. Surowość nieubłagana i bezlitosna jest tu konieczna, jest warunkiem sine qua non jedynie prowadzącym do bezwzględnego zapobieżenia nadużyciom.

Zatrzymałem się za długo nad wizytatorem szkoły—dotknąłem jednak i tak zaledwie tylko z grubsza tej kwestji, nie chcąc jednak przedłużać zbytnio niniejszego artykułu, przejść muszę do trzeciej magistratury szkolnej, do Rady szkolnej krajowej.

Rada szkolna krajowa jest najwyższą krajową magistraturą szkolną.

Składa się ona:

1) z przewodniczącego, którym jest namiestnik kraju, albo wiceprezydent Rady szkolnej krajowej, albo gdy ten funkcji swojej pełnić nie może, zastępca wyznaczony przez namiestnika;

2) z referentów spraw szkolnych, administracyjnych i ekonomicznych;

3) z inspektorów szkolnych krajowych;

4) z trzech delegatów Wydziału krajowego, z których jeden musi być Rusinem, a którzy posiadać mają bierne prawo wyboru do sejmu krajowego;

5) z trzech duchownych religji katolickiej, a mianowicie z jednego—obrządku łacińskiego, z drugiego—obrządku greckiego, z trzeciego — obrządku ormiańskiego; z jednego—wyznania ewangielickiego i jednego reprezentanta wyznania izraelickiego;

6) z sześciu zawodowych znawców szkolnictwa, z których trzech ma być powołanych z grona nauczycieli wyższych, jeden z grona nauczycieli szkół średnich, jeden ze szkół ludowych, względnie seminarjów nauczycielskich, jeden ze szkoł handlowych lub przemysłowych. Dwuch z tych sześciu członków musi być Rusinów;

7) z dwuch delegatów miast, z których jednego wybiera Rada miasta Lwowa, drugiego Rada miasta Krakowa. Delegaci ci posiadać mają bierne prawo wyboru do Rady gminnej i nie mogą być nauczycielami, podlegajacemi Radzie szkolnej krajowej.

Przypatrzmy się temu składowi bliżej.

Prosty chłopski rozum każe przypuszczać, że na czele najwyższej magistratury szkolnej stoi pedagog nad pedagogami, ideał pedagoga, nazwisko w świecie pedagogicznym takie, że już na samo wymówienie tego nazwiska schylają się w osiwiałe głowy pedagogiczne, a z ust mimowoli wybiega okrzyk: „O! powaga i znawca“. Tymczasem wiceprezydentem najwyższej magistratury — bywa zazwyczaj urzędnik administracyjny... *prawnik*.

Referentami spraw szkolnych są to pewnie starsi inspektorzy—kierownicy, którzy poznali wszystkie szczeble szkolnictwa, jego zalety i niedomagania, zjedli zęby na sprawach szkolnych? Nie. To *prawnicy*! Prawnicy odkomenderowani na te posterunki, bo... bo... jakoś gdzieindziej użyć ich nie można było, a szkolnictwo to przecież nic trudnego! Każdy może grzebać w tym interesie bezkarnie i da sobie rady!

Inspektorzy krajowi są z zasady powoływani ze szkół średnich. Bez względu na to czy ma on być inspektorem szkół średnich czy ludowych musi być profesorem! Zna wprawdzie profesor taki szkołę ludową ze złych czasów, gdy do niej uczęszczał, ale to nic. Wyjedzie raz, drugi na powiat, zrobi jedno, drugie, dziesiąte głupstwo, ale po piętnastu latach pozna szkolnictwo, jeżeli będzie miał po temu trochę dobrej woli.

Zanim przystąpimy do omówienia delegatów wymienionych w punkcie 6-ym, przypatrzmy się, jakie szkoły istnieją w Galicji.

Istnieją dwa uniwersytety, które w zupełności nie podlegają Radzie szkolnej krajowej, istnieje 54 gimnazjów państwowych, 18 seminarjów państwowych, 18 szkół ćwiczeń przy seminarjach i 5588 szkół ludowych.

Zawodowemi znawcami tego szkolnictwa są:

1) c. k. radca dworu, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, członek Izby Panów, członek Akad. Umiej.;

2) profesor c. k. Szkoły politechnicznej we Lwowie;

3) profesor c. k. Uniwersytetu we Lwowie;

4) radca szkolny, dyrektor gimnazjum w Krakowie;

5) c. k. radca dworu, emerytowany nauczyciel główny c. k. Sem. naucz. we Lwowie;

6) dyrektor c. k. Akademji handlowej we Lwowie.

Pięć tysięcy pięćset ośmdziesiąt ośm szkół ludowych, a piętnaście tysięcy nauczycielstwa nie ma w Radzie szkolnej krajowej właściwie swego znawcy narodowego, ba, żeby się przypadkiem nauczyciel jakiś nie przecisnął z Krakowa lub Lwowa zastrzeżono się, że delegatami miast tych nie mogą być nauczyciele, podwładni Radzie szkolnej krajowej.

Czyliż tu potrzebne komentarze? Przypuszczam, że nie! Oprócz Rady jest jednak przecież całe biuro! To biuro załatwia w rzeczywistości większość spraw, przygotowuje ważniejsze sprawy na posiedzenia i t. p. Tu już pewnie roi się od nauczycieli ludowych, profesorów i inspektorów, jako ludzi jedynie powołanych do załatwiania spraw szkolnych. Bajki! Siedzi tu prawnik na prawniku i prawnikiem pogania, a co za rezultat z tego, jakie kawały i rozporządzenia, tomy spisaćby można było, tomy, które uważaćby można było za perły humoru, gdyby nie były tragiczne. W tym oddaniu steru całej nawy szkolnictwa prawnikom, w ograniczeniu do minimum wpływu inspektorów krajowych leży zasadniczy główny błąd, źródło niedomagania szkolnictwa. Szkolnictwo posiada swe „prawo“, ale „prawo“ to znają nauczyciele, znają profesorzy,

znają inspektorzy i ci sprawy szkolne załatwiać potrafią. Sprawy, które potrzebują znajomości praw może załatwiać biuro prawnicze Rady szkolnej krajowej, ale prawnicy nie powinni w całej Radzie stanowić dominującego czynnika.

Poruszamy sprawy te tutaj, gdyż słyszy się wiele o niedomaganiu szkolnictwa w Galicji, a przecież każdemu Polakowi rozwój szkolnictwa w Galicji nie jest obojętnym, bo jest to jedyne szkolnictwo, które ma prawnie zapewniony rozwój i gdzie inne dzielnice winny czerpać otuchę i światło dla siebie. Może przecież znajdą się reprezentanci jedynego polskiego sejmu, którzy wezmą sobie za zadanie uzdrowienie tych stosunków.

Stefan Fr.

Głosy kobiet
o wychowaniu dziewcząt

przez

Dr. Helenę Reybeklową.

Laura Frost. „Aus meinen vier Wänden". Teubner's Verlag. Leipzig. I tom 1910, str. 195. II tom 1912, str. 184.

Hulda Maurenbrecher. „Das Allzuweibliche. Ein Buch von neuer Erziehung und Lebensgestaltung". Ernst Reinhardt's Verlag. München, 1912, str. 192.

Warunki ekonomiczne i duchowe ostatniego półwieku powołały do szerszego, pozadomowego życia całe zastępy mniej lub więcej fachowo przygotowanych kobiet, tak że obecnie posiadamy niewiele dziedzin, w którychby nie przejawiła się ich praca na zewnątrz. Niepojętym zbiegiem okoliczności względnie najmniej zaznaczył się czynny udział kobiet w kwestjach specjalnie wychowawczych, które właściwie są dla nich najbliższe, najżywotniejsze, odwiecznie znane i kultywowane przez nie. Wobec tego dziwnego, lecz niezaprzeczonego faktu, ciekawym jest zapoznać się z poglądami tych kobiet, które nareszcie odważyły się wyjść z ciasnej praktyki własnego domu na rozległe pole uogólnień teoretycznych. Do prób tego rodzaju

należą wyżej wymienione książki Laury Frost i Huldy Maurenbrecher.

Frost, bez zbytniego naukowego balastu, opierając się głównie „na własnym praktycznym doświadczeniu i uważnej obserwacji“ (str. 10, t. I), podaje zdobyte rezultaty w celu ułatwienia matkom i wychowawcom ich często zbyt ciężkiego zadania. Obie jej książki więc mają cel wyłącznie praktyczny. „Mniej me pomyślne wyniki, osiągnięte dzięki rozwadze i doświadczeniu“, mówi ona „więcej natomiast me błędy i niepowodzenia przy wychowywaniu dostarczyły mi materjału do wskazówek, zawartych w mych pracach. (4, I). Autorka zdaje sobie sprawę, że nie wszystkie problematy, powikłania, wymagania pedagogiczne mogą być przez nią omówione, lecz w każdym razie przejawia swe stanowisko w najważniejszych podstawowych sprawach wychowawczych codziennego życia. Tytuły głównych rozdziałów dają mniej więcej pojęcie o zakresie treści jej książek, przytaczam je więc prawie w dosłownym brzmieniu: w I. tomie — początkowe wychowanie do 3 lat, zabawy, kara, kara cielesna, rozwój samodzielności zewnętrznej i wewnętrznej, wybór towarzystwa, ciężkie okresy przejściowe (dojrzałości płciowej); w II-im — co nazywamy wychowaniem?, o atmosferze dziecinnego pokoju, wesołość i radość w życiu dziecka, zdolność cieszenia się, wybór książek do czytania dla małoletnich, posłuszeństwo, upór, gwałtowność, mówienie prawdy, uczciwość zamiaru. Zapoznajmy się obecnie z charakterystycznemi punktami jej wywodów: wychowywać—znaczy, według Frost, skierowywać młody rozwijający się organizm do pewnego określonego celu. Cel ten powinien być każdemu wychowującemu znany; na nieszczęście nie zawsze, a raczej bardzo rzadko, matka lub ojciec są w stanie odpowiedzieć sobie na pytanie, jakim i czym

chcą widzieć swe dziecko w przyszłości. Tak zwana „macierzyńskość“, jako symbol wielkiej intuicyjnej miłości jest bezwględnie dużą siłą wychowawczą, lecz w obecnych skomplikowanych warunkach musi ona iść ręka w rękę z jasnym wejrzeniem, zrozumieniem życia, ze zrozumieniem własnego i obcego charakteru (8, 10, I), chcąc osiągnąć pomyślne rezultaty. Tylko taka jednostka nie będzie ślepą i na ujemne strony swych dzieci, i liczyć się z niemi, jako z danemi, które muszą być przy wychowaniu uwzględnione. W każdym dziecku tkwią dobre i złe pierwiastki, zawarunkowane przez dziedziczność i poszczególną indywidualność młodego organizmu (15, II), zmienić ich nie możemy, lecz przez dokładną znajomość i zrozumienie można dodatnie strony charakteru wzmocnić, tak że one są w stanie objąć panowanie nad ujemnemi (8, I). O ile matka (wychowawca) dąży do tego celu w sposób, że dziecko nie odczuwa jej kierownictwa, jako czegoś zzewnątrz mu narzuconego, ciężkiego i niemiłego, lecz o ile przeciwnie stopniowe przezwyciężanie rozwojowych trudności staje się dla młodego organizmu wciąż nowym źródłem sił witalnych i poczucia swej wartości — wówczas kierująca jednostka może być pewna racjonalności obranej przez siebie drogi. Jasnym jest wobec tego, „że nie nakazy i rozkazy są czynnikami pedagogicznemi, lecz nieustająca miłość, cierpliwość, spokój, pogoda ducha i życzliwość — to wszystko w atmosferze zewnętrznej i moralnej czystości“. (9, 17, II). Warunkiem możliwości zrealizowania wyżej wymienionych czynników, jest pewna całkowita indywidualność kierującego. Frost mówi wyraźnie: „skuteczność wychowania zależy od umysłowej i moralnej siły matki lub wychowawcy, od jej (jego) właściwej indywidualności. Swiadomie lub nieświadomie działa wzór kierującego,

jako najsilniejszy czynnik wychowawczy. Kto mało posiada, może też mało dawać, wewnętrzna wartość człowieka wpływa na jego czyny zewnętrzne". (16, I). Dlatego też mówi ona do matki: „Kochaj swe dzieci całym sercem i spełniaj swe obowiązki względem nich, lecz nie zatracaj siebie, przeciwnie—utrzymaj i rozwijaj jak najwszechstronniej swą indywidualność; tylko wówczas możesz stać się siłą w ich i we wspólnym życiu. (195, I). Najważniejszym, lecz jednocześnie najtrudniejszym etapem w wychowaniu jest zdobycie zupełnego zaufania dzieci. Niezbędnym warunkiem ku temu jest zawsze jednakowa prawdomówność w obcowaniu z dziećmi, łagodność i umiejętność wnikania w rozumowanie młodzieży. (190, I). Nie należy dziecka ganić zbyt często, by nie zatraciło wiary w swoje siły i zdolności; przeciwnie, należy podkreślać jego dobre strony i przy ich pomocy kierować nim. (192, I). „Nie nazywaj swego dziecka nigdy kłamcą, leniuchem lub oszustem, wystrzegaj się tego rodzaju wyrazów: w ten sposób można zrobić z dziecka to, od czego ono jest jeszcze bardzo dalekim (150 I); pamiętaj: miłość jest skuteczniejszą od surowości (182, II). Trzeba dziecku do pewnego wieku pozwalać robić wszystko, co tylko chce, o ile nie przynosi szkody sobie i innym (183, II); niech się ono bawi lub pracuje, byle tylko nie siedziało próżno (193, I). Przyzwyczajenie staje się drugą naturą i dziecku od najwcześniejszych lat zajętemu, wpaja się poglądowo zasadę, że praca nie jest ciężarem, lecz przyjemnością, szczęściem w życiu (181. II). Praca, pojęta w najszerszym znaczeniu tego słowa, odgrywa ogromną rolę, jako czynnik wychowawczy, dla całego rozwoju charakteru dziecka. Należy tylko wystrzegać się kładzenia nacisku na rezultaty wyłącznie pracy umysłowej, a raczej szkolnej, jako kryterjum oceny całej rozwija-

jącej się indywidualności: dziecko, źle uczące się w szkole, może pomimo to być zdolne do tworzenia pewnych odrębnych wartości i przez to stać się pożytecznym członkiem społeczeństwa. Rola wychowawcy polega nie na tym, by ganić to, czego brak dziecku, lecz by odnaleźć, wskazać mu jego własne siły i wpoić w ten sposób wiarę w niezbędność jego istnienia i treść całego życia. Przytaczam w całości ustęp, w którym Frost opisuje stosunek matki do dziewczynki, niedobrze uczącej się w szkole z powodu braku zdolności: „parę lat pobytu w szkole miną prędko, a potym, potym będziesz mogła robić co innego, co ci lepiej pójdzie, co ci radość sprawiać będzie. Staraj się tylko obecnie uczyć, jak możesz najlepiej, a potym zostaniesz przy mnie, do mej pomocy. Czy przypominasz sobie nasze wspólne smażenie konfitur w lecie? Niezmiernie mi wówczas pomagałaś; łatwiej mi będzie dzięki twej obecności w domu; cieszę się bardzo na samą myśl o tym“ (57, II) — są to proste, nawet naiwne słowa, lecz tkwi w nich wiele ludzkiego zrozumienia, dobroci i psychologicznego taktu! Gdyby dużo było podobnego rodzaju matek lub wychowawców, dla których zła ocena postępów nie byłaby identyczna z bezwartością ich dzieci, mniejby było łez i tragiedji w młodym świecie i jego starszym otoczeniu. Swe poglądy i wskazówki podaje Laura Frost w bardzo przystępnej, ładnej i barwnej formie; ze wszystkich kart jej książek przemawia człowiek rozumny i kochająca matka. Wszyscy, zajmujący się wychowaniem dzieci, znajdą w utworach Frost dużo wartościowego praktycznego materjału. Natomiast nie szuka ona nowych celów pedagogicznych, nowych dróg torować nie chce; jej punktem wyjścia jest typowo ukonstytuowana rodzina, w której ojciec utrzymuje dom, matka — wychowuje dzieci.

Hulda Maurenbrecher nie zadowala się istniejącym porządkiem rzeczy; chce zmiany obecnych form życia na lepsze, więcej harmonijne, pełniejsze a drogą ku temu ma być ogólna reforma wychowania młodzieży, szczególniej zaś reforma wychowania kobiet. Jej teza brzmi: żeby lepiej było „kobieta inną być *musi* i inną być może“ (str. 7).

Zobaczmy, jak autorka ją przeprowadza. Mówi ona: „widok małej dziewczynki do sześciu lat sprawia prawdziwą przyjemność; jest ona żywa, wesoła, szczera, ufna, posiada silną, często nawet uporczywą wolę, wykazuje zainteresowanie przy grze, objaśnianiu lub obserwacji—krótko mówiąc—typowe dziecko, jak i mały chłopczyk w tym wieku. Po dziesięciu latach obraz zmienia się nie do poznania: dziecku rosną wprawdzie przez ten czas jasne lub krucze warkocze, pozostaje ono, być może, świeże i żywe, lecz cała jej *istota* psychiczna zmienia się na niekorzyść; widzimy w niej początki „humorów“, w rozmowie jest tępa albo harda, przeraźliwie łatwo się wstydzi, nudzi się, jest bojaźliwa, niesamodzielna, próżna, powierzchowna. Jednym słowem wykazuje w zarodku wszystkie typowe „kobiece“ cechy (9). Ponieważ tych cech nie było w samym początku rozwoju dziewczynki, zjawia się pytanie: w jaki sposób one powstały? Hulda Maurenbrecher odpowiada: przez specyficzne, złe wychowanie młodzieży płci żeńskiej, a raczej jego najważniejsze czynniki: 1) lalkę; 2) kobiecy kodeks moralny; 3) kobiece ubranie; 4) kobiecą szkołę i 5) kobiecy wpływ matki. Czynniki te rozpatruje autorka szczegółowo i poddaje ostrej, wprost druzgocącej krytyce.

Jest ona przeciwniczką wyłącznego dawania dziewczynkom lalki, jako zabawki, mającej rozwinąć i podtrzymywać od najwcześniejszych lat zmysł„ ma-

cierzyństwa". Lalka, rozumuje ona, jako przedmiot już gotowy, przez to samo wyłączający twórczą czynność dziecka, nie może być zaliczana do rzędu zabawek pedagogicznych i stawiana na tym samym poziomie, co klocki, papier, plastylina, piasek i t. p. Dziecko, zmuszone ciągle bawić się lalką, z natury rzeczy obraca się ciągle i stale w myślowym ciasnym kole domowego trybu życia: ubierania się, jedzenia, spania, składania wizyt, gotowania. W ten sposób, już w bardzo wczesnym wieku, zacieśnia się świadomie lub nieświadomie umysłowy horyzont małej dziewczynki, zamiast tego, by dążyć przez odpowiedni wybór zabawek do rozszerzania go. Lalka jest złym w życiu dziecka—dziewczynki, lecz jeszcze gorszym dla rozwoju jej indywidualności jest specyficzny kodeks moralny, normujący jej całe wychowanie. Oto, co mówi autorka: „tradycja z biegiem czasu stworzyła cały kompleks przepisów, które obowiązują dziewczynkę. Można go podzielić na trzy kategorje: pierwsza normuje zewnętrzny wygląd dziewczynki: ma ona być porządna, czysta, miła; druga — jej istotą psychiczną — powinna być grzeczna, spokojna, ostrożna, skromna: trzecia nareszcie normuje jej stosunek do innych: ma być uprzejma, gotowa do usług, pilna, zręczna" (25—26). I cóż widzimy, co z tych przepisów wynika? „Dziewczynka tyle i z taką wyłącznością myśli o swoim życiu zewnętrznym, że na wewnętrzne nie wiele pozostaje zainteresowania.

Wyczerpuje się ona w małych uprzejmościach, tak że nie wiele pozostaje sił dla spraw społecznych, ćwiczy się w praktycznych wykrętach przeciwko małym troskom i nie ma potym rozumu wobec ważnych decyzji życiowych". (26). Lecz bodaj najgorszym przy tym wszystkim jest wpajanie dziewczynce, że ten kodeks moralny ma swój specjalny, wyłącznie kobiecy

cel. Ten jedyny cel—jest podobanie się. „Mała dziewczynka *musi*, duża—*chce* się podobać. Mała—ciotkom, dziadkom, babciom i gościom, duża — mężczyznom. Niema oczywiście w tym przestępstwa, jeżeli młoda kobieta chce się podobać mężczyźnie. Lecz co innego być uprzejmą istotą, a co innego — pełną względów. Co innego wywierać wrażenie przez wzniosłe indywidualne cechy, a co innego chcieć usidlać i omamiać zapomocą małych środków. Co innego pociągać przez spokojną pewność siebie, a co innego łaknąć uwzględnienia za jakąkolwiekbądź cenę. Ten wieczny mus, wieczna chęć podobania się zabija dumę pod każdym względem—estetycznym, moralnym i umysłowym. Nie trzeba dodawać, jakie charaktery rozwijają się w ten sposób. I jeszcze parę słów należy dodać o metodzie przeprowadzania tego kodeksu w wychowaniu dziewcząt: w stosunku do nich jest otoczenie daleko więcej despotyczne, konsekwentne przy łamaniu oporu co do stawianych im wymogów, dotyczących wszystkich wyżej wymienionych cnót, aniżeli w stosunku do chłopców; dziewczęta „muszą“ być dobrze wychowane, innemi słowy, musi się z nich zrobić bierne istoty (29—30). Ubranie dziewczynki jest też jednym z dalszych czynników, krępujących jej rozwój fizyczny i duchowy. Na pytanie: dla czego? odpowiada M: „w ubraniu dziewczynki przy schylaniu się i włażeniu jest za wiele fałd, przy przeskakiwaniu—za wązka halka, do wędrowania po lesie—za cienki materjał, podczas deszczu traci on barwę lub kolor; przy złażeniu z drzew lub zjeżdżaniu z gór—widać całą spodnią bieliznę. Dziewczynka ma wciąż przyczynę i powód czucia się skrępowaną przez swe ubranie. Ciągłe zaś myślenie o ubraniu, ciągłe przeszkody, spowodowane przez nie, prowadzą stopniowo, lecz niezawodnie do tego, że dziewczynka raz za razem opuszcza nadarzającą się

okazję do ruchu, do zbadania czegoś, do jakiegoś przedsięwzięcia, postanowienia. Straty z tego powodu są nieobliczalne dla jej rozwoju.

W okresie szkolnym niekorzystne warunki rozwoju indywidualności kobiecej nie ulegają zmianie na lepsze: całe szkolnictwo obecne żeńskie, przystosowane jest do tego samego, czego wymaga tradycja ogólna— do przygotowania dziewczynki do życia domowego, jak przygotowuje się chłopca do zawodu publicznego. Współczesne szkoły męskie, jako system, są wprawdzie złe, lecz szkoły dla dziewczynek są jeszcze o kilka stopni gorsze. (38—39). Gorsze i pod względem programu— jest on za wielostronny, za płytki, więcej obliczony na udział mechanicznej pamięci i rozbudzenia uczuciowych pierwiastków niż logicznego i pragmatycznego myślenia, gorsze są one też i ze względu na metodologiczne przeprowadzenie programu przez nauczycielki. Samo istnienie nauczycielki w szkole uważa M. za bardzo ujemny czynnik w życiu rozwojowym dziewczynki. Wypowiada ona wprost wojnę typowi niezamężnej nauczycielki niemieckiej: „zamiast znajomości życia i obserwacji dzieci przynosi nauczycielka do szkoły swoją specyficzną kobiecą naturę, to znaczy: przy gimnastyce zwraca ona bardzo uwagę na zachowanie się; przy ukłonie—na głęboki kniks; przy chodzeniu po ulicy—na równe rzędy, przy rysunkach —na czystość, przy wypowiadaniu wierszy—na wzorowe trzymanie się, przy zachowaniu się—na uprzejmość, przy nauce religji — na wyciąganie moralnych wniosków, przy czytaniu lub lekcji historji—na wzruszenie uczuciowe, przy osobistym obcowaniu z uczenicami—na ton przyjacielsko-macierzyńskiej wyższości. Daje ona i rozwija małe, połowiczne wartości, zamiast wielkich i prawdziwych“. (43). Celibat zaś przymusowy nauczycielki niemieckiej robi z niej w najlepszym

razie człowieka niekompletnego, niedoświadczonego wobec wielu zagadnień społecznej i ogólno-ludzkiej natury, a przez to nieudolnego do kierowania młodzieżą. (43—44). Lecz najzgubniejszy wpływ na wychowanie dziewczynki posiada, według M. — matka. „Te słowa wydają się herezją“ mówi ona, „lecz tym niemniej są prawdziwe“. (49). Chciejmy zrozumieć autorkę: obecna matka jest dla niej symbolem typu specyficznego rozwoju i inteligiencji, wyrażając się jej własnemi słowami: to jest połączenia braku zainteresowania wobec wszystkiego, co jest rzeczywiste, głębokie i gorączki zainteresowania tym wszystkim, co jest zewnętrznym, powierzchownym. (49). Z tego powodu przez ciągłe obcowanie z matką, „umysł młodej dziewczyny z jednej strony nie jest dość żywo rozbudzony, z drugiej zaś--za mało karmiony; życie uczuciowe też pozostaje na pierwotnym stopniu—ulegania mu, nie panowania nad nim“ (50). W kodeksie moralnym, jak widzieliśmy, tkwi zupełnie inna tendencja— opanowania wszelkich naturalnych przejawów dziewczynki przez wychowanie, z drugiej strony ta sama matka przez pobłażliwość, odczucie „słabości kobiecej“, a głównie przez własną słabą wolę umożliwia dziewczynce nie trzymanie się w karbach, tak że w ostateczności życie uczuciowe dziecka obraca się w kole dwuch sprzeczności: nadmiaru wolności i nadmiaru przymusu. Nadmiar wolności z biegiem czasu doprowadza do zmienności usposobienia, do rozwoju „humorów“, nadmiar przymusu — do konwencjonalności w słowach i zachowaniu (51). Cóż dziwnego, że od wpływu *takiej* matki - wychowawczyni chce autorka ochronić przyszłe pokolenie kobiece.

Przez wyżej wymieniony całokształt aparatu wychowawczego otrzymujemy kobiety mało inteligentne, które nie umieją być ani przyjaciółmi swych mężów,

ani rozumnemi wychowawczyniami swych dzieci, ani nawet porządnemi gospodyniami; te niezadowolone, wiecznie zdenerwowane, bez treści i wytycznych w życiu istoty nie są w stanie wnosić szczęścia, spokoju i harmonji do życia rodzinnego, przeciwnie, niweczą je w zupełności i nieubłaganie! (51—52). Takie są niepocieszające wyniki współczesnego wychowania dziewcząt. W jakiż sposób zaradzić złemu? H. M. mówi krótko i radykalnie: „trzeba dziewczynkę wychowywać zupełnie tak samo, jak chłopca“ (63). Rozumie ona przez to, że z dziewczynki trzeba zrobić samodzielnego pod każdym względem człowieka, dla którego pierwszym i ostatnim celem, jak i w życiu przeciętnego mężczyzny jest i będzie praca zawodowa w jakiejkolwiekbądź dziedzinie. Dziewczyna, gruntownie przygotowana do pewnego zawodu, traktująca go nie jako przejściowy okres przed zamążpójściem, lecz jako niezbędną stałą treść życia, zmieni cały swój stosunek do otoczenia: jej wieloletnie wyszkolenie umysłowe i wolowe, niezbędne przy wszelkiej zawodowej pracy i walce o byt zrobi z niej rozwiniętą istotę, będącą w stanie wziąć na siebie świadomie pewne obowiązki i wypełniać je. Horyzont psychiczny takich kobiet będzie szerszy, znajomość świata—większa, zrozumienie ludzi—lepsze; zamążpójście i macierzyństwo będą dla niej uzupełnieniem, pogłębieniem życia nie zaś przecięciem jej wszelkich indywidualnych dążności rozwojowych. Problemat połączenia pracy zawodowej z rodzinnym u kobiety widzi M. w całej jego doniosłości i sądzi, że daje się on pomyślnie rozwiązać nawet w obecnych warunkach kulturalnych przy pewnej współpracy męża i ojca; nie wyłącza ona ewentualności przerwania przez kobietę pracy zawodowej w przeciągu kilku lat, kiedy cała jej niepodzielna siła niezbędna jest dla wychowania małych dzieci

Oczywiście, że koedukacja, najszerzej pojęta, w domu i w szkole, jest jej podstawowym postulatem pedagogicznym.

Tak się przedstawiają w najgrubszym zarysie poglądy jednej z radykalnych pjonerek reformy wychowania kobiet. Odnosząc się krytycznie do pracy Huldy Mauerenbrecher, należy przyznać jej słuszność przy wykrywaniu i wskazywaniu ujemnych stron obecnego rozwoju młodzieży żeńskiej, ma ona zarówno niezaprzeczoną rację, żądając zawodowego wykształcenia i wogóle samodzielności psychicznej i materjalnej kobiet, lecz trudno zgodzić się na jej twierdzenie, że wszystko zmieni się na doskonałe w obecnym ustroju, o ile wychowanie obojga płci będzie identyczne. Autorka nie chce lub nie widzi de facto istniejącej psychicznej różnicy dwuch płci, warunkującej ostateczne cele pedagogiczno-dydaktyczne. Lecz przypuśćmy na chwilę, że jej żądanie i cel zostały zrealizowane—indywidualność kobieca przez specyficzne wychowanie została utożsamiona z męską—czy wówczas nastąpiłby złoty okres harmonji, szczęścia i spokoju na świecie, którego pragnie M.? Wątpię; przy głębszym wejrzeniu w dzisiejszy ustrój kulturalny, będący zewnętrznym wyrazem wielowiekowej prawie wyłącznej twórczości męskiej, nie możemy go uznać ani za idealny, ani za godny naśladownictwa, nie będąc nawet zawodowemi pesymistami. Więc przyszła kobieta ma za swój cel obrać możność i umiejętność wytwarzania analogicznych wartości?

Nie; sądzę, że kobieca psychika jest, była i będzie, pomimo wszelkie systematy wychowawcze, odrębną od męskiej, lecz z chwilą, gdy przez odpowiednie warunki umożliwi się kobiecie osiągnięcie pełnego rozwoju jej naturalnych pierwiastków, przyczyni

się ona do wytworzenia nowych, specyficznych wartości, do ujęcia istniejących już ze swego odrębnego punktu widzenia, uzupełniając przez swą głęboką bezpośrednią uczuciowość męski wybitnie intelektualny stosunek do świata, i w ten sposób osiągniemy wspólnemi siłami ogólną harmonię, która, jak dotychczas, jest tylko wielką tęsknotą i kobiet, i mężczyzn.

Dr. Helena Reybekiel.

Kongres „eugenistów“

podał

J. Tarczewski.

Wyraz „eugeniści“ jest dotąd mało znany, gdyż dążność, którą określa, jest również zupełnie świeżej daty, choć źródła jej wykryćby można w dość odległej przeszłości. To też kiedy eugeniści — jak spodziewać się należy — zdołają dla swej działalności zdobyć szerokie poparcie i zainteresowanie, nie zbraknie głosów dowodzących, że cele, do których zmierzają, są jak świat stare, nowa zaś jest tylko planowa i wyspecjalizowana akcja, zorganizowana dla ich osiągnięcia.

Kwestja zwyrodnienia, degeneracji, wielokrotnie w różnych epokach bywała podnoszona, najwięcej jednak nadawano jej rozgłosu w końcu ubiegłego wieku, gdy głośni pisarze, posiłkując się wnioskami uczonych badaczy—uderzyli na alarm, obwiniając obyczaje, wychowanie, stosunki ekonomiczne i społeczne, słowem całą współczesną cywilizację o wytwarzanie coraz gorszego biologicznie gatunku ludzi. Lekarze, kryminolodzy, wychowawcy i moraliści zgadzali się na tym punkcie, że współczesny postęp, doskonaląc środki, któremi człowiek w walce o byt rozporządza, bynajmniej nie doskonali samego człowieka. Wytyka-

nie zła byłoby tylko jałowym i bezcelowym zrzędzeniem, gdyby nie dawało impulsu do szukania środków zaradczych przeciw niemu.

To też równocześnie niemal ze stwierdzeniem zjawiska *degeneracji*, wszczęła się na różnych polach propaganda, mająca na celu *regeneracją* zwyrodniałego pokolenia ludzkiego. Reformy wychowawcze, walka z alkoholizmem, z prostytucją, krytyka obyczajów i fałszywych pojęć moralnych, a w znacznej mierze i prądy społecznie reformatorskie zmierzają różnemi drogami do wspólnego celu: do udoskonalenia ludzkiego typu. Sama idea znalazła może najbarwniejszy wyraz w pismach szwedzkiej pisarki Ellen Key, która wymownemi i natchnionemi słowy upomniała się o prawa dziecka, ujmując rzecz dość wszechstronnie i głęboko, nietylko bowiem protestowała przeciw krzywdom, jakie mu wyrządza wyzysk jego sił w pracy zarobkowej, paczenie jego natury przez anormalne wychowanie, lecz proklamowała nadto jego prawo „wyboru rodziców“. Ideą przewodnią jej prac było wzbudzenie we współczesnym człowieku poczucia odpowiedzialności względem nienarodzonych pokoleń, przyczym i to przyznać należy, że w jej apostolstwie dość wyraźnie zaznaczył się wpływ Nietzschego i jego ewangelji nadczłowieka.

Działalność „eugenistów“, którą może zbyt trywialnie określono jako dążność do poprawy rasy, musi oczywiście objąć i skoncentrować to wszystko, co do tej pory dla tegoż celu czyniły pedagogja, hygjena, kryminalistyka i polityka społeczna, i odpowiednio do tego rozpadać się na różne gałęzie.

Zeszłoroczny kongres, który się odbył w Londynie w końcu lipca, był pierwszym z rzędu. Miał on na celu zainaugurowanie akcji, spopularyzowanie i zorganizowanie jej na międzynarodową miarę, dotychczas bo-

wiem istnieją słabe zawiązki organizacji rozproszone i pozbawione związku między sobą. Jedna z nich, angielskie Stowarzyszenie Eugeniczno-Wychowawcze, dała inicjatywę kongresu, a widocznie energicznie i umiejętnie wzięła się do rzeczy, kiedy zdołała pozyskać współudział nietylko najwybitniejszych europejskich i amerykańskich higjenistów, biologów i socjologów, lecz także głośnych i wpływowych mężów stanu, jak były premjer angielski Mr. Balfour, który zagaił jego obrady. Prezydentem kongresu był Leonard Darwin, członek Londyńskiego Uniwersytetu.

Mowa powitalna Balfoura zawierała szeroki zarys całokształtu zagadnienia w oświetleniu oryginalnym i zajmującym, a zarazem sięgała do rdzenia jego naukowych przesłanek.

„Prawdopodobnie w obecnej chwili—mówił on — istnieje wśród uczonych większa rozbieżność poglądów na zasadnicze podstawy dziedziczności, niż koło siedemdziesiątego i ośmdziesiątego lat dziesiątka ostatniego stulecia, gdy teorja wielkiego Darwina została powszechnie uznaną i przyjętą. I dzisiaj w swoich ogólnych zarysach jest ona częścią naukowej puścizny ludzkości, lecz od owej pory dokonano wielu drobiazgowych badań, dotyczących dróg i środków, jakiemi właściwości dziedziczne przekazywane bywają następnemu pokoleniu przez pokolenia poprzednie. Eugenizm musi się liczyć z temi różnicami poglądów, gdyż mają one naukową doniosłość. Prócz tego napotka on inną trudność, posiadającą raczej społeczne i polityczne znaczenie, a płynącą stąd, że każdy fantasta rzuca się na zagadnienie eugenizmu, by z jego pomocą propagować swój własny plan sprowadzenia błogosławionego millenjum na ziemię.

Obawiam się, że wielu z tych, którzy słowem lub piórem obrabiają ten temat posługują się niekiedy

językiem nie dość poprawnym i ścisłym, a przez to zrażają bezstronną publiczność. Zdarzyło mi się naprzykład aż nazbyt często czytać niemal już oklepane zdanie, że wielką krzywdę wyrządza nam obecnie, jeśli nie brak naturalnego doboru, to jego niedostatecznie surowe działanie, że zatym jest rzeczą wskazaną cofnąć się do dawnego stanu rzeczy, w którym dobór naturalny dokonywał się nieubłaganie. Moim zdaniem, nie wytrzymuje ono naukowej krytyki. Nie mówię już, jak się to przedstawia z innych punktów widzenia. Gdy mówimy o przeżywaniu najzdatniejszych, nie zdajemy sobie sprawy, że wyraz zdatny ma dwojakie znaczenie. Teorja, że najzdatniejsze osobniki przeżyją, nie mówi nam nic innego, jeno że te, które przeżyły, musiały być zdatne — ponieważ przeżyły. Nie dodaje ona nic innego do naszej znajomości faktów. Pewne klasy lub gatunki lepiej przystosowane do otoczenia zawdzięczają tej właściwości swoją trwałość i ze ściśle biologicznego stanowiska ich trwałość jest jedyną cechą najlepszości, zdatności. Nie tak jednak rozumieją ten wyraz eugeniści. Mają oni przed oczami pewien ideał tego, czym człowiek być powinien, czym powinno być państwo, społeczeństwo, i twierdzą, że przeszkodą do urzeczywistnienia tego ideału jest nieumiejętność, czy nie możność zapewnienia trwałości najlepszym. Kto przywykł do ścisłego formułowania swych myśli, ten nigdy nie będzie narzucał przyrodzie żadnych celów i tendencji. Należy mówić jedynie: takie a takie zachodzą zjawiska. Wszystko, co dodajemy ponadto, jest metaforą, a często metaforą, wiodącą do omyłek i nieporozumień. Tym, których owe zagadnienia interesują, nieraz zdarza się czytać, że w pewnych okolicznościach gatunki biologicznie zdatne topnieją liczebnie skutkiem zmniejszania się liczby urodzeń, natomiast biologicznie nie-

zdatne mnożą się przez naturalny przyrost. Ściśle biorąc, nie zgadza się to bynajmniej z biologiczną teorją doboru naturalnego. Mówią nam, że klasy inteligenckie mają tak mało dzieci, iż liczebnie zmniejszać się muszą. Z tej racji należy je uznać za niezdatne biologicznie. Z przyrodniczego punktu widzenia bowiem zdatność polega na przystosowaniu do środowiska, a gatunek, który przestaje się mnożyć, lub zanika, jest nieprzystosowany do warunków. Słyszę również, że liczba idjotów wzrasta. Należałoby mniemać, że idjoci są coraz lepiej przystosowani do warunków. Nie bawię się bynajmniej w niewczesne żarty, ani w grę wyrazów. Chodziło mi tylko o silne zaznaczenie, że naszym zadaniem nie jest bynajmniej naśladowanie przyrody w jej metodach doboru. Niewątpliwie stwarza ona na tej drodze cudowne organizmy zwierzęce i ludzkie, lecz stwarza również i potworne zapomocą tego samego procesu. Jest zasadniczą koniecznością, by eugeniści odrzucili sprawdzian ilościowy. Dla nas trwałość nie jest wszystkim, dla nas wzrastająca liczebnie klasa idjotów umysłowo upośledzonych, choć ma zapewnioną trwałość, nie może się równać z klasą inteligentną, choć ta skutkiem swej małej płodności liczebnie topnieje.

Powinniśmy mieć odwagę swych przekonań i oświadczyć szczerze, że z naszego punktu widzenia w obecnym stanie rzeczy człowiek jest zwierzęciem dzikim z pewnemi małemi modyfikacjami. Wierzę, że zarówno u cywilizowanych jak i u barbarzyńskich ludów w obyczajach i prawach, dotyczących małżeństwa są i takie, które świadomie lub nieświadomie zmierzają do poprawy rasy, lub zapobiegają jej zwyrodnieniu. Na ogół jednak człowiek jest w tym względzie zwierzęciem dzikim, a zadaniem naszej akcji i takich kongresów jak obecny jest

przeobrażenie go w zwierzę oswojone. Wiem, że to zdanie mogłoby być źle zrozumiane, ale jest ono jednak zupełnie poprawne. Eugeniści bowiem twierdzą, że człowiek musi świadomie uwzględniać zdrowie, charakter, zalety i zdolności przyszłych pokoleń. Jest to cechą charakterystyczną w życiu zwierząt domowych, a nieznaną u żyjących dziko.

Metoda takiego doboru, zastosowana do ludzi, nie da się przeprowadzić w ciągu jednego lub kilku pokoleń, lecz od niej zależy nietylko nasze szczęście, lecz nasze istnienie.

Nie jest to zadanie jednostki, lecz społeczeństwa. Spotykałem się często z twierdzeniem, że bądź co bądź społeczeństwo nie jest niczym więcej niż zbiorem składających je jednostek. Jest to tylko o tyle słuszne, że każda całość jest sumą swoich części, lecz w tym rozumieniu twierdzenie to jest puste i bez znaczenia. O ileby ono zaś miało znaczyć cośkolwiek, okazałoby się niesłusznym. Nie wiem, czy kiedykolwiek wiedzieć będziemy ostatecznie, jak powinien być zbudowany tak skomplikowany ustrój, jak społeczeństwo, i jakiemi ono drogami ma dojść do owej doskonałej, idealnej budowy. Sądzę jednak, że najpłytszym ujęciem najgłębszego zagadnienia jest pogląd, że można osiągnąć najdoskonalszy ustrój społeczny po prostu przez roztrząsanie i ustalenie warunków dziedziczności, zdrowia i fizycznej siły jednostek, stanowiących jego składowe części".

Zastrzeżenie Balfoura nie okazały się bynajmniej zbędne, niejeden bowiem z mówców wpadał w ciasne i jednostronne sekciarstwo darwinistyczne, przedewszystkim zaś popełnił ten błąd sam prezydujący, Leonard Darwin, gdy mówił, że eugenizm jest jedynie praktycznym zastosowaniem teorji ewolucji i gdy

zaznaczał, że pielęgnowanie osobników niezdatnych, choć płynie z humanitarnych motywów, które cenić i szanować należy, jest szkodliwym w następstwach krzyżowaniem zbawiennego naturalnego procesu. „Szukanie zadowolenia w łagodzeniu cierpień bliźnich bez uwzględnienia następstwa, jakie przez nasze miłosierdzie ściągamy na przyszłe pokolenia, jest co najmniej lekkomyślną słabostką, jeśli nie szaleństwem", mówił on. Nie podobna mu jednak zaprzeczyć słuszności, gdy przypomniał, że postęp nie jest nieodmiennym i stałym prawem, rządzącym ludzkością we wszystkich jej okresach i odłamach, oraz, że dzieje przeszłe nie upoważniają nas bynajmniej do prorokowania nieustannego doskonalenia się naszej rasy w bezpośredniej przyszłości, ani też do wykluczania upadku jakiegokolwiek narodu. Duma z osiągniętych zdobyczy nie powinna nam zamykać uszu na ostrzeżenie, płynące ze zgłębienia praw dziedziczności. Niejedna okoliczność nasuwa nam obawy, czy rozwój zachodniej cywilizacji nie doszedł do martwego punktu, od którego rozpocząć się może ruch wsteczny".

Przedewszystkim winni eugeniści—jego zdaniem do tego dążyć, by „ustalić taki kodeks moralny, któryby był rękojmią, że dobro nienarodzonych pokoleń będzie uwzględniane we wszelkich zagadnieniach, dotyczących ustroju rodziny i organizacji państwa. Pierwszy naród, który to wielkie dzieło reformy przedsięweźmie i przeprowadzi, nie tylko będzie miał zapewnione zwycięstwo we współzawodnictwie z innemi na arenie wszechświatowej, lecz zajmie zaszczytne miejsce w historji".

Krytycyzmowi Balfoura przeciwstawił potomek Darwina bezwzględny entuzjazm dla podjętej przez kongres idei.

Inni mówcy traktowali specjalne zagadnienia,

związane z kwestją poprawy rasy i dziedzicznością, wnosząc do dyskusji bądź to naukowe przyczynki, bądź społeczne oświetlenie. I tak np. dr. Hansen z Kopenhagi na mocy swych dociekań doszedł do wniosku, że przeciętny wzrost ludności w krajach skandynawskich i Hollandji podniósł się o kilka cali w ciągu ostatnich lat 50-ciu.

Inni uczestnicy omawiali oddziaływanie rasy na kulturę, dziedziczność płodności, wpływ wieku rodziców na uzdolnienie umysłowe i fizyczne dzieci i t. p. Bardzo ciekawe dane statystyczne przytaczał dr. Frederick Hofman z Rhode Island, w Stanach Zjednoczonych. Wykazał on mianowicie, że połowa ludności tego stanu jest cudzoziemskiego pochodzenia, oraz, że znacznie mniejsza liczba rodowitych Amerykanek wychodzi za mąż i rodzi dzieci niż cudzoziemek zamieszkałych w Ameryce. Statystyka dowodzi również, że znacznie większy procent rzymskich katoliczek zostaje matkami, a na tej drodze państwo, które pierwotnie stworzyli protestanci, stać się może w niedługim czasie krajem katolickim.

„Z ekonomicznych względów zbyt liczne rodziny nie są pożądane, lecz stały wzrost bezdzietności kobiet u ludności rdzennej, powodując jej stopniowy zanik, może oddziałać ujemnie na charakter i życie narodu. Póki Amerykanie nie zrozumieją, że obowiązkiem ich jest mnożyć się, małe będą widoki trwałości brytańskich idei i instytucji, które tak znakomicie się przyczyniły do przeobrażenia świata w dogodną siedzibę dla człowieka“.

Zmniejszanie się płodności w miarę wzrostu dobrobytu jest stale stwierdzanym zjawiskiem zarówno u narodów jak u różnych klas jednego narodu. Dane dotyczące Rhode Island są właściwie tylko nowym stwierdzeniem tego faktu, a przewaga macierzyństwa

wśród cudzoziemek i katoliczek zapewne tłumaczy się nie tyle ich rasą lub wyznaniem, lecz okolicznością, że najbiedniejsze klasy społeczeństwa amerykańskiego składają się z emigrantów, wśród tych zaś przeważają liczebnie katolicy: Polacy, Litwini, Irlandczycy. Jakkolwiek jedna z uczestniczek wysnuła stąd wniosek, że eugeniści winni propagować zasadę: „lepiej mieć liczne, a zdrowe potomstwo niż mało dzieci z uniwersyteckim wykształceniem“, wątpić można, czy taka propaganda mieć będzie powodzenie. Maltuzjanin, doktór Drysdale, przypomniał, iż w ciągu 30 lat, które minęły od czasu uwięzienia pani Besant i p. Bradlaugh za szerzenie zasady ograniczania potomstwa, idee maltuzjańskie zatryumfowały tak dalece, iż wedle jego obliczeń—zmniejszenie liczby urodzeń w ciągu tego okresu oszczędziło światu przyrostu 25 000 000 głów. I on oczywiście sądzi, że pomyślny rozwój rasy nie na ilości, lecz na jakości polega. Nie pominięto i kwestji miłości jako najpotężniejszego naturalnego czynnika poprawy rasy. Pewien profesor uniwersytetu rozszerzył wielokrotnie już podnoszoną we Francji myśl ustanowienia podatku na bezżennych, domagając się, aby go zastosować i do bezdzietnych a zamożnych małżeństw. Bardzo radykalny i osobliwy środek poprawy rasy zaprojektowano, a poniekąd już zapoczątkowano w Stanach Zjednoczonych, mianowicie sterylizację jednostek zwyrodniałych i zbrodniczych dla zapobieżenia przekazywaniu cech ujemnych potomstwu. Podobno w Indjanie i Kalifornji weszło już w życie to oryginalne prawo, lecz spotkało się ono na kongresie z silnym i dobrze motywowanym protestem. Cały szereg głosów, wśród których były głosy uczonych kryminologów, stał na tym stanowisku, że zbrodnia jest wytworem warunków społecznych nie zaś biologicznych“. „W zbrodniarzu—mówił sir John Macdo-

nell—istnieją potencjalnie pierwiastki wszelkich dodatnich cech, a nawet jego opór przeciw prawu wskazuje, że ma on zdolność reagowania na sprawiedliwe i słuszne postępowanie. Reformy prawodawcze, umiejętne oddziaływanie na przestępców osiągną znacznie lepsze rezultaty". Jeszcze silniej zwalczał pogląd owego Kalifornijczyka profesor Smith z Minnesoty. „Wolałbym mieć za ojca zdrowego włamywacza, rzekł—niż biskupa suchotnika, jakkolwiek zastrzegłbym się, aby mnie zaraz po urodzeniu adoptowała jaka uczciwa rodzina".

Wedle jego mniemania kombinacje cech dziedzicznych i wpływów wychowawczych są tak liczne, różnorodne i nieobliczalne, iż w żadnym poszczególnym wypadku nie można przewidzieć, jaki będzie wynik tego lub owego związku, jaki stopień rozwoju osiągnie ten lub ów noworodek. Najwybitniejsze talenty w każdym kierunku zjawiały się bez jakichkolwiek poszlak dziedzicznego pochodzenia. Napoleon, Luter, Abraham Lincoln byli biologicznemi niespodziankami, tak samo jak Beethoven, Mozart, Wagner, Szekspir, Michał Anioł. Toż samo co o talentach powtórzyć można i o genjuszach uczucia, świętych, bohaterach, filantropach.

Wśród najznakomitszych indywidualności nie mało znajdujemy takich, które przyszły na świat z nadzwyczaj wątłym organizmem i nie rokowały nadziei. Gdy Emanuel Kant wstępował na uniwersytet, odradzano mu studja ze względu na jego słabe płuca. Herbert Spencer był tak chorowity, że nie mógł pobierać systematycznej edukacji. W Anglji zrodziło się niegdyś dziecko tak słabe, że niańka wątpiła, czy warto je pielęgnować i utrzymywać przy życiu. Maleństwo wychowało się jednak, urosło i jako Sir Isaac Newton okryło się wiekopomną sławą. „Większa zna-

jomość hygjeny—mówił dalej p. Smith, sprawiedliwszy podział bogactw, pracy i wypoczynku, wyższe poczucie osobistej odpowiedzialności ze strony rodziców sprawia, że kwestja dziedziczności z praktycznego punktu widzenia istnieć przestanie. Najważniejszym pytaniem na dziś nie jest, jak wydawać na świat najlepszy gatunek niemowląt, lecz jak pielęgnować te, które się rodzą. *Tragedją świata są dzieci zmarnowane*".

Wpływ militaryzmu na rozwój rasy stał się przedmiotem żywego sporu, polegającego jednak raczej na nieporozumieniu. Gdy jedni bowiem, cywilni mówcy, dowodzili, że wojna tępi najzdatniejsze biologicznie osobniki, inni—przeważnie wojskowi, przekonywali, że ćwiczenia wojskowe dodatnio wpływają na rozwój fizyczny ludności, stąd więc militaryzm jest raczej dobrodziejstwem niż klęską dla rasy.

Już z tego streszczenia przebiegu obrad widzimy, że kongres postawił na porządku dziennym cały szereg zagadnień, z których żadnego oczywiście nie rozstrzygnął. Każdy jednak z nowych znaków zapytania stanowić może punkt wyjścia dla długiej linji badań z jednej strony, dla silnego prądu reformatorskich wysiłków z drugiej. Jest rzeczą niezawodną, że wszystkie następne kongresy eugenistów będą musiały każde z tych zagadnień podejmować na nowo, uzupełniając je, rozszerzając i pogłębiając na podstawie dokonanych prac i zebranych doświadczeń, — dodając do nich zagadnienia nowe, które fala życia wynosić będzie na jego powierzchnię.

Zbyt mało może uwagi zwrócono na higjenę zawodową, na systematyczne wyniszczanie organizmów przez szkodliwe warunki, w jakich się dokonywa praca ludzka i ujemne działanie jednostronnego trybu życia nieodłączne od każdej wyspecjalizowanej roboty. Im bardziej rozszerzać się będzie system ubezpiecze-

nia od chorób, wypadków, niezdolności do pracy, tym bardziej stanie się palącą kwestja zapobiegania przedwczesnemu niszczeniu lub wyczerpywaniu się organizmów ludzkich. Gdy dziś istnieje jedynie zabezpieczenie od materjalnych następstw nieudolności, kalectwa, choroby, kiedyś zapragniemy zabezpieczać ludzi bezpośrednio od tych nieszczęść,. gdyż niewątpliwie drogę tę wskaże nam już nie uczucie humanitarne, lecz wyrachowanie. Bez szczegółowych obliczeń z góry ocenić można, że większym ciężarem dla społeczeństwa jest utrzymywanie kosztem ogółu licznego zastępu kalek i inwalidów, niż udoskonalenie urządzeń higjenicznych i zastosowanie technicznych wynalazków do ochrony życia i zdrowia, czyli zwiększania procentu ludzi zdrowych i do pracy zdolnych.

W każdym razie już i ten pierwszy kongres wykazał, że podjęto ideę żywotną, doniosłą, bynajmniej nie jałową, ani utopję i znakomicie nadającą się do międzynarodowego traktowania.

W organizacjach, zjazdach i pracach eugenistów każdy naród może uczestniczyć z wielką dla siebie korzyścią, czerpiąc z cudzych doświadczeń wskazówki, na jakiej drodze spotęgować może swą własną sprawność, żywotność i trwałość.

J. Tarczewski.

O dzieciach nieśmiałych

przez

Wł. Wakara.

Mając do czynienia z dziećmi, częstokroć tak nie umiemy wglądać w ich przeżywania wewnętrzne, że nie pojmujemy nieraz wcale procesu ich myślenia lub odczuwania. Zresztą nawet nie możemy odtworzyć w pamięci własnych rozumowań dziecięcych. Wypada więc badać te przeszkody subjektywne, stające na drodze do prawidłowego biegu i wyników obserwacji psychologicznej. Jedne z nich mają swoje siedlisko w osobie obserwatora, inne—w duszy dziecka. Przecież analiza psychometryczna jest dotąd tylko pozornie objektywna, a więc zawodna i ułudna, ponieważ skutkiem niedoskonałości dotychczasowej dodziś zależna jest od tych dwu czynników. A te nie mogą nie wpływać ujemnie na rezultat badań, które też niekorzystnie różnią się od mierzenia gorączki a jednak swym autorytetem naukowym skazują niekiedy dziecko w oczach wychowawców i—broń Boże—własnych.

Obserwując dziecko, skłonni czasem jesteśmy do upraszczania zjawisk psychicznych, odbywających się w nim, i negowania wpływów, wywieranych na nie pomimo naszych życzeń lub wiadomości.

Podług z góry nakreślonego planu usiłujemy oddziałać na nie w pewien sposób, a w duszy dziecka tymczasem zachodzą procesy, nic wspólnego z naszemi schematami nie mające, procesy, o których nie mamy wyobrażenia. Powierzchownie więc rządząc się schematami, kwalifikujemy dziecko, jako uparte, niezdolne, nieinteligientne, niegrzeczne i t. p., jeśli nie reaguje na nasze zabiegi bądź z winy naszej nieumiejętności oddziaływania, badź z racji niepostrzeżonego przez nas zaabsorbowania się kwestją zgoła postronną. Często musimy też cofnąć sąd pierwotny o dziecku lub zaznaczyć w nim nieoczekiwaną zmianę. Znam wypadek, że chłopca uważano za niezdolnego do rachunków, zmuszano do przerabiania koło 40 zadań dziennie, zakuwano mu głowę tabliczką mnożenia i wzorami rozwiązań, aż dziecko samo uwierzyło w swoją niezdolność i machnęło na siebie ręką: mechanicznie i naoślep, nic nie myśląc, pracowało nad ową arytmetyką, aż, naturalnie, coraz gorsze były z tego wyniki. Traf zrządził, że inną drogą chłopiec samodzielnie doszedł do myślenia rachunkowego i, nie uląkszy się wyrobionej opinji, opanował i tabliczkę mnożenia i typy zadań, a co główniejsza, zorjentował się w matematyce i świecić zaczął kolegom przykładem swych zdolności.

Potym, na zasadzie wspomnień dziecka dało się skonstruować wytłumaczenie poprzedniego pozornego braku zdolności i gwałtownej przemiany. Otóż, w pierwszym stadjum nauczania chłopiec przeżywał bardzo ostre pewnego rodzaju przesilenie religijne, w naiwnej bardzo, rozumie się, formie, które go absorbowało do tego stopnia, że pracował nieuważnie i mechanicznie. Zaciekawienie się astronomją, wszechświatem, odległościami gwiazd, wielkością słońca i t. p. spowodowało zmianę.

A przecież to nie wyjątek. Jakżeż często odsądzamy dziecko od nadziei rozwoju, nie wiedząc, że w głębi jego duszy intensywnie pracuje myśl, może jałowa, może szkodliwa, ale dzięki samej tylko obecności kształcąca umysł. Jakżeż często zachwycamy się przesadnie zdolnościami dziecka lub traktujemy na serjo jego kokieteryjne szczebiotanie. Nasze oddziaływanie na dziecko musi być subtelniejsze, musi liczyć się z skomplikowaniem jego młodziuchnej duszyczki,—inną drogą jej rozwoju nie podpatrzymy.

Ale i w dziecku samym napotykamy przeszkody do poznania go. Zwłaszcza utrudnionym jest obserwowanie dziecka, kiedy jest zamknięte w sobie, t. zw. mruka. To zamknięcie się w sobie dziecka ma jako przyczynę niezawsze zamyślenie się, roztrzepanie. Przeciwnie, mruki mniej są zwykle rozgarnięte od dzieci żywych, bo w mniejszym stopniu podlegają kształcącym wpływom obcowania, mniej też odbierają wrażeń zzewnątrz i patrzą na świat zwykle naiwnie — czarno lub naiwnie różowo. Powodem takiego usuwania się dzieci od obcowania bywa najzwyklej nieśmiałość, którą też się obecnie zajmiemy.

* *

*

Nieśmiałość nie stanowi własności specjalnej psychiki dziecięcej, znana jest i wśród dorosłych, a np. Marcel Prévost w nowelce „Poupette“ daje dosadną jej analizę. Z drugiej strony i wśród dzieci nieśmiałość nie jest zjawiskiem powszechnym: są dzieci, które zupełnie nie odczuwają potrzeby krępowania się pewnemi okolicznościami, buńczuczne. „Ja dziś zostaję u państwa na obiedzie“! postanawia pewien chłopczyk,

nie czekając na zaproszenie, a po odpowiedzi, wprawdzie żartobliwej, że dlań zabraknąć może jedzenia, pociesza: „No nic, jakoś się podzielimy“. Zapomniał o tym jednakże, i podczas rzeczywiście skąpo obliczonego obiadu położył sam sobie na talerz kęs nieodpowiednio duży.

Inne dzieci nie ujawniają braku nieśmiałości tak nieokrzesanej lub roztrzepanej, lecz miłują wszelkiego rodzaju popisy, podarunki i pochwały, i odpowiednio ubiegają się o nie. Zamiłowanie do popisów i występów publicznych jest częstokroć wywoływane sztucznie przez matki lub wychowawców, którzy właśnie lubią niekiedy popisywać się zapomocą występów publicznych dziecka. Dlatego też tego rodzaju ambicje jego łączą się z tresurą, pewną kokieterją i nieśmiałością udawaną: lubi kazać się prosić lub drożyć, a samo pali się do popisu i czuje krzywdę, gdy nie jest doń „zmuszone“. „Moja Zosiunia ma niezwykłą pamięć, szczególnie wierszyki łatwo jej przychodzą“ albo „ma już zdolności do poezji, sama układa wiersze“. — No, Zosiuniu, powiedz który z nich“. — „Ach, mamusiu, wszystkie pozapominałam. Doprawdy“.—„No, nie kapryś, córeczko, widzisz, goście chcą posłuchać“. — „Kiedy, mamusiu“... — „No, proszę cię, dostaniesz coś ode mnie“.—„Tak się wstydzę... Zresztą, czy ja wiem, który wierszyk“... Dała się ubłagać.—Takie dziecko lubi też wtrącać do rozmowy dorosłych przesadnie—naiwne uwagi, ażeby kokietować swoją dziecinnością.

Ale obok dzieci śmiałych lub nieśmiałość udających, sporo jest rzeczywiście niezdolnych do jej pokonania. Nieraz matka chciałaby się popisać zdolnościami dziecka, dowcipem, pamięcią, próbuje skłonić je do występu, a to patrzy zpodełba i nie reaguje żadną odpowiedzią, nawet odmowną. Nie oznacza to bynaj-

mniej, że nie chciałoby też zaskarbić sobie pochwały lub połechtać swojej ambicji. Owszem, nie może tylko przezwyciężyć nieśmiałości i upiera się. Ma nawet niby do kogoś jakąś pretensję... Nie każde, naturalnie, zdaje sobie z tego sprawę. „Czy umiesz fikać koziołki"?—„Umiem".—„No pokaż".—„Ja się wstydzę".—„Dla czego?"—„Nie wiem". Temu dwuletniemu dziecku wystarczyło śmiałości do rozmowy, lecz zabrakło do popisu, wystarczyło inteligiencji do zdania sobie sprawy z emocji, zabrakło, naturalnie, do jej wytłumaczenia.

Przejawy nieśmiałości są nieraz bardzo dziwaczne. Na zapytanie nauczyciela, zwrócone do klasy: „Kto wie?", uczeń, mając odpowiedź gotową, krępuje się ją podać,—zapytany osobiście, czy on wie, konsekwentnie milczy. Dziecko podczas zabawy szkolnej zachwyca się choinką, nauczycielka proponuje mu ją po zabawie, wtedy odpowiada: „Jeżeli Pani chce"... patrząc do kąta. Naturalnie, choinki za taką arogancję nie otrzymuje i tłumaczy matce z gorzkim wyrzutem, że nie wypadało mu wyrażać chęci lub wdzięczności. Dziecko nieśmiałe wogóle czuje się zbitym z tropu, gdy się doń ktoś zwraca, woli pozostawać w cieniu, nie śmie zwracać na siebie uwagi. Pewien chłopiec, już starszy, krępował się kłaniać znajomym na ulicy, inny—dziękować za prezenty.

Nic też dziwnego, że to nieobycie się dziecka nieśmiałego źle się rozumie, bo ma czasem pozór pyszałkowatości lub grubijaństwa. Dzieci zapraszają w ogrodzie nieśmiałą dziewczynkę do wspólnej zabawy; ta posępnie milczy, zdradzając jednak chęć w rzucanym ukradkiem spojrzeniu. Dzieci proszą dalej,—bona im przerywa: e, jak jest taka dumna, to się i wy z nią nie zadawajcie! — i o rzeczywistej przyczynie dumnego odosobnienia przekonywają ją dopiero łzy

dziewczynki, kiedy dzieci od niej odeszły. Zresztą i po wciągnięciu jej do zabawy nie mogła wyzbyć się nieśmiałości, skutkiem czego ruchy jej były niezgrabne, zachowanie nietrafne, powiedzenia tak lakoniczne, że aż niegrzeczne. Za to, jeżeli dziecku uda się przezwyciężyć nieśmiałość, staje się krańcowo-śmiałym, sprawia wrażenie nieświadomego swych czynów, jak pijane zaczepia, bije się, kłóci, i tylko zbytnia nerwowość ruchów i nienaturalna nierówność w postępowaniu zdradza przyczynę właściwą wybryków.

Wogóle wzruszenia nieśmiałości mają odpowiednie przejawy natury fizjologicznej. Podobnie jak wstyd wywołuje czerwienienie się, tak nieśmiałość tamuje ruch swobodny człowieka. U dziewczynek twarz przybiera wyraz posągowy, obcy, zdawałoby się, jakiemukolwiek wzruszeniu. Chłopcy mają namalowaną na twarzy jak gdyby tłumioną obrazę lub pretensję, patrzą gburowato, „opozycyjnie“. Kiedy chłopiec nieśmiały kroczy po ulicy, wiedząc, że za nim idą znajomi, ruchy jego sztywnieją i zatracają poczucie miary lub rytmu, po kroku zbyt wielkim następuje nieodpowiednio drobny, noga w kolanie zgina się z trudnością, lecz gwałtownie, tę samą sztywność można zauważyć w ruchach szyi, ręce zdają się być za długie i albo wymachują duże półkola albo wiszą bezwładne, a połyk staje się zbyt głośny. Doskonałe pole do obserwacji przejawów fizycznych nieśmiałości może stanowić teatrzyk dziecięcy, ponieważ występ publiczny wymaga względnej odwagi i onieśmiela nawet butniejszych. Niejeden przezwycięży przykre wzruszenie, a wtedy jest zanadto nerwowy, szarżuje rolę komiczną, jest prawie nieprzytomny a w ruchach i głosie zdradza mocne podniecenie. Inni ujawniają właśnie sztywność ruchów, która śmiech ich czyni nienatu-

ralnym, głos krzykliwym, wyraz twarzy jednostajnym niezależnym od odegrywanej roli.

Często emocje nieśmiałości graniczą z wstydliwością, nieraz z pewną trwogą w stosunku do nowych rzeczy, ludzi i sytuacji — neofobją, najczęściej—z brakiem zdecydowania się, będąc ich odmianą lub komplikacją. W tym ostatnim wypadku nieśmiałość staje się dla dziecka źródłem prawdziwych cierpień. Chłopiec, posłany do sklepu, przechadza się przed wystawą, wreszcie czyni wysiłek woli i otwiera drzwi. Sklepowe zajęte kupującemi; chłopiec cierpliwie czeka i wciąż ustępuje kolei nowym przybyszom, nie mogąc zdecydować się na wypowiedzenie żądania. Przeżywa przez cały czas walkę wewnętrzną, już blizki czynu dochodzi do subjekta, lecz ktoś inny wchodzi mu w drogę i cały zasób energji znika. Wreszcie po długim wyczekiwaniu malec zostaje postrzeżony przez kupcową i zapytany zupełnie dlań niespodzianie: czego sobie życzy. Następuje nieoczekiwana odpowiedź: „nie, ja nic, ja tylko tak".—„No, to proszę sobie iść". Dziecko głęboko obrażone, niezadowolone z siebie, wychodzi i powraca, nie spełniwszy polecenia, do domu, gdzie się za to spodziewa wymówki. Wybucha więc płaczem, ledwo wstąpił na próg mieszkania, klnąc może w duchu swoją nieśmiałość.

Zwłaszcza w wieku starszym staje się ona plagą dla dziecka, kiedy to chciałoby wesoło zażartować, dowcipnie się wysłowić w towarzystwie innej płci, potańczyć—i nie ma odwagi. Ustępuje więc pola zalotom kolegów śmielszych i zazdrośnie patrzy na ich powodzenie: „i ja mógłbym, a nie potrafię"! Zato kiedy zdobędzie już względy jakiej koleżanki, usuwa ją starannie na ustronie z gwarnych sal i tam prawi jej z zapałem o różnych prawdach filozoficznych. Kiedy zaś znudzona niemi, wróci w wir wesołej zabawy, ob-

serwuje ją zdala, nie śmie jednak wziąć udziału w ogólnej wesołości—i tłumi kurcz zazdrości.

Dziecko, spaczone przez nieśmiałość, zwykle nie bywa nieśmiałym stale i wszędzie. Są dlań zawsze warunki i sytuacje, w których czuje się swobodniejszym. Znałem dziecko nadzwyczaj nieśmiałe w środowisku rodzinnym, gdzie było ciche, niezdecydowane, lękliwe, o nic nie prosiło, wszystkim się krępowało, unikało rozmowy z rodzicami, wstydziło się zwracać do służby. Przeciwnie, w towarzystwie, dziecko do niepoznania się zmieniało: przychodząc do rodzin kolegów, czuło się tam swobodnie, nabierało elokwencji, było wesołe, dowcipne, wielomówne. Ponieważ nie było mowy o gnębieniu dziecka w domu, należy więc przypuszczać, że towarzystwo stanowiło dlań wielką podnietę, która usuwała nieśmiałość. Częściej bywa odwrotnie: dziecko jest nieśmiałym w towarzystwie, w domu przeciwnie czuje się swobodnie i nawet mści się za swoją nieśmiałość, stając się przesadnie kapryśnym i aż despotycznym. Despotyzm wogóle bardzo często łączy się z nieśmiałością. Dziecko nieśmiałe, w środowisku, gdzie jest ośmielone, często bywa tyranem i uważa się za bożka. Nieśmiałe w pewnej sytuacji, po obyciu się z nią również dąży do autokracji. Stąd zawody wychowawców na dzieciach pozornie „grzecznych“ i spostrzeżenie ludu, że „cicha woda brzegi rwie“.

Dziecko nieśmiałe staje się bardzo prędko naraz i chorobliwie ambitnym i niepewnym siebie, przeżywając w głębi duszy, można rzec, ciągły sąd nad swoją wartością, wydając się sobie bezsilnym, niezdolnym, a jednocześnie mając aspiracje do wielkiej odwagi, czynu, towarzyskości i t. d., które nieśmiałość czyni zakazanemi owocami. Skutkiem tego w dziecku nieśmiałym rośnie uczucie zazdrości w sto-

sunku do kolegów śmielszych i ich czynów zdecydowanych. Z dwojga dzieci (nie rodzeństwa) przy gościach jedno zachowywało się śmiało, wszyscy z nim rozmawiali, swawolili, śmieli się, drugie patrzało na to mrukiem z podełba, aż — naraz ruchem gwałtownym zrzuciło na podłogę talerz. Przypuszczam, że było to skutkiem zazdrości, zemstą za osamotnienie lub może sposobem zwrócenia na siebie uwagi (chodzi o dzieci czteroletnie). Zazdrość, złośliwość, nieraz chciwość towarzyszą niekiedy nieśmiałości obok takich właśnie jednorazowych wybuchów gwałtownych, na które łatwiej się zdobyć, niż na ciągłą rozmowę, stałe obcowanie, długą zabawę.

Rzecz więc prosta, że wychowawcy powinni nieśmiałość dziecka zwalczać, ponieważ i dla niego, i dla otoczenia jest to rys ujemny i ciężki. Charakter dziecka się paczy, umysł wolniej się rozwija, ponieważ mniej korzysta z otoczenia [1]), sądy ujawniają naiwną obcość życiu. Wychowawca powinien wyzyskać właściwość nieśmiałości dziecka i przeprowadzić długą kurację, opierając się na nich. Trzeba zaobserwować, w jakich warunkach dziecko czuje się najnormalniej i otaczać je niemi tak długo, aż zatrą się wspomnienia o spowodowanych przez nieśmiałość zmartwieniach. Jeżeli jest to kółeczko kolegów, to z chwilą obycia się z nim dziecka, można je powiększać stopniowo,— prawdopodobnie powolne wprowadzanie doń nowych członków nie wpłynie ujemnie na samopoczucie dziecka. Ale musi być stopniowane. Miałem sposobność obserwować, jak dziecko, ośmielone

---

[1]) Ale za to może więcej z książki. Piszą też naogół biorąc dzieci nieśmiałe lepiej, niż mówią, a i wolą ten sposób wyrażania myśli.

już w pewnej znajomej rodzinie, czuło się tam ponuro, obco i nieswobodnie, kiedy nawiedzali ją goście.

Jeżeli dziecko jest nieśmiałe w zwracaniu się do nieznajomych, pełnieniu poleceń na poczcie, w sklepach i t. d., można je posyłać w towarzystwie śmielszego kolegi, którego dziecko się nie krępuje, — wobec kolegi nie będzie mu wypadało okazywać swojej nieśmiałości, a i wogóle będzie to otuchą i podnietą. Jeżeli zaś dziecko jest nieśmiałym właśnie wobec kolegów szkolnych, należy z dwoma lub trzema zbliżyć je na gruncie poza szkolnym, tym zaś może się da później wciągnąć towarzysza do życia koleżeńskiego w szkole. Kiedy nieśmiałość cechuje stosunek do nauczycieli, trzeba powiadomić ich o tym, ażeby traktowali dziecko nieco delikatniej i stopniowo ośmielali, nie zwracając na to jego uwagi. Jeśli chłopiec krępuje się dziewczynek lub odwrotnie—zwykle w braku rodzeństwa innej płci,—albo dorosłych, można się postarać, ażeby niektórzy dorośli go stopniowo do siebie ośmielali, zmieniając coraz ich grono, lub dobrać mu śmielszą koleżankę, któraby ośmieliła go do siebie, później drugą i t. p. Trzeba tylko uważać, ażeby dziewczynki te nie były kapryśne lub zbyt śmiałe, bo zostaną w takim wypadku wzorem niedoścignionym: niech będą prostsze, naturalniejsze, aby chętne do zabawy i rozmowy. W każdym razie leczenie nieśmiałości musi być ogromnie stopniowane i unikać środków radykalnych, jednorazowych—bo te wzbudzają naprężenie trwogi, powodują upadek energji i przyczyniają się do większego zamknięcia się dziecka w sobie—zwłaszcza w razie niepowodzenia. Raz umieściwszy dziecko w sytuacji, z którą je chcemy oswoić, powinniśmy pozostawić je sobie, a nie ciągnąć przemocą lub napomnieniami do swobody ruchów: to wywołałoby tylko jako reakcję upór i utrudniło naszą

pracę. Niech siedzi jak mruk, póki samodzielnie do tej sytuacji się nie przyzwyczai. Nieruszane przez nikogo, wkrótce samo prawdopodobnie zwróci się z jakimś zapytaniem lub powiedzeniem, zwłaszcza jeżeli przedmiot zabawy lub rozmowy ogólnej pobudzi jego ciekawość.

* *
*

Mając do czynienia z nieśmiałością, łatwo spostrzec, że nie cechuje ona zwykle dzieci zbyt małych. Te przeciwnie są bardzo śmiałe, głośno rozmawiają na ulicy i w ogrodach, nie krępują się innemi dziećmi ani dorosłemi (jeżeli się ich nie boją), zachowują się jednym słowem tak, jak gdyby świat cały do nich należał lub dla nich był stworzony. Nieśmiałość występuje później i występuje zwykle okresami. Prawie każde dziecko (zwłaszcza jedynak) choć raz taki okres przeżywa, czasem powtarza się on parę razy, najwybitniej się ujawnia w wieku przełomowym i jeszcze później, kiedy młodzieniec staje się dorosłym, ma pełnić funkcje względnie samodzielne, wchodzi w życie. Psychologja więc często pragnie wobec tego sprowadzić zjawisko nieśmiałości do sfery płciowej. Wulgarna medycyna daje nawet lub przynajmniej dawała młodzieńcom podrastającym brutalne porady, tłumacząc, że nieśmiałość ich jest skutkiem wstrzemięźliwości płciowej, że więc powinni rozwiązać kwestję płciową, a nieśmiałość zniknie sama przez się. W rozumowaniu tym tkwią jednakże dwa błędy lub raczej jeden z tych dwuch, jeżeli je prawidłowo spostrzegam.

Pierwszy polega na tym, że jeżeli nawet nieśmiałość istotnie jest skutkiem popędu, rozwoju lub

anormalności płciowej, to wyniki ich z chwilą, gdy przedostały się już do sfery życia psychicznego, mechanicznie usunąć się nie dadzą i wymagają w każdym wypadku leczenia pedagogicznego na wzór powyżej przytoczonego. Przeciwnie, właśnie porady fizjologiczne wcale nie mogą w tym względzie być obowiązującemi, ponieważ nikt nie powie, że nieśmiałość jest *nieodzownym* wynikiem pewnej organizacji płciowej lub stadjum rozwoju fizycznego. Okres przejściowy, dajmy na to, może ją za sobą pociągać, a może i nie pociągać, czyli i usunąć ją można z powodzeniem, nie dotykając sfery płciowej danego osobnika. Nawet onanji wcale niekoniecznie towarzyszy nieśmiałość, są onaniści i wśród dzieci lub młodzieży, wcale na nieśmiałość nie cierpiących. To jest błąd pierwszy.

Drugi polega na tym, że samej przyczyny nieśmiałości niema powodu upatrywać w dolegliwościach płciowych dziecka. Ujawnia się tu znany i u nas również rozpowszechniony w opinji, lecz przestarzały pogląd psychologów niemieckich, którzy chętnie sprowadzali wszystkie zjawiska ziemskie i nieziemskie do wzruszeń płciowych: nietylko nieśmiałość, ale i poezję, i wogóle estetykę, i twórczość, i nawet uczucie religijne. Dlatego też na wszystkie niedomagania duchowe naszej młodzieży: zwątpienia religijne, rozczarowania do siebie, wahania w pracy, niezdecydowanie w poglądach, walki wewnętrzne,—wulgarna medycyna dawała wciąż jednaką stereotypową odpowiedź: normalne życie płciowe.

Naturalnie, że ten osobliwy „monizm“ filozoficzny nic nie tłumaczy i niczemu nie zapobiega, a rozpoczęcie „normalnego“ życia płciowego staje się dla młodzieży częstokroć przyczyną nowych zaburzeń psychicznych, jak to zresztą niejednokrotnie już wykazywała nasza i obca literatura piękna. Wczas jeszcze

w sferze psychologji ludzkiej sięgać po tak wszechwładne uogólnienia, za mało jest po temu materjału spostrzeżonego, a krępują narzuconym one punktem widzenia czynienie obserwacji dalszych. Nasze związki przyczynowe w dziedzinie duszy ludzkiej są bardzo jeszcze chwiejne i niepewne: przynajmniej na każdym kroku spostrzegamy, jak to różne przyczyny wywołują wyniki jedne i te same, lub odwrotnie—pozornie jedna przyczyna wywiera skutki rozmaite. Człowiek zgoła nie jest tak nieskomplikowaną organizacją zoologiczną, jak to przedstawiają uogólnienia dotychczasowe, i podstawy naukowe monizmu płciowego wywołują obecnie ostrą krytykę. „En admettant même“, mówi James,—„que ce synchronisme (zjawisk płciowych a przeżyć religijnych) fut partout constaté, il faut remarquer que ce n'est pas seulement la vie réligieuse, (toute le vie supérieure de l'esprit qui s'éveille durant l'adolescence. On devrait donc soutenir, que le goût des sciences exactes, des sciences naturelles, de la philosophie, qui éclate en même temps que le goût de la poésie et de la réligion est une perversion de l'instinct sexuel: ce serait trop absurde“. (William James, L'expérience réligieuse, p. 11—12). Nie mamy zresztą żadnych dowodów na to, ażeby w kimkolwiek normalne życie płciowe stworzyło idealną organizację psychiczną—i odwrotnie, wśród gieniuszów lub ludzi wysoce utalentowanych napotykamy zarówno wstrzemięźliwych anachoretów, jak rozpustników lub homoseksualistów. „Kto udowodni“, mówi James nawet, „że tak zwana temperatura normalna ciała powoduje wydajniejszą twórczość lub pracę umysłową, niż podniesiona do 39—40°?“

Psychologowie i lekarze gotowi są niekiedy konstatować podniecenie płciowe u dzieci dwu lub czteroletnich. Zdaje się jednak, że to, co uważa się za

jego przejaw, jest w istocie tylko „bezinteresowną“ spostrzegawczością, — czyli że zjawisko zachodzi odwrotne: nie sfera płciowa przykuwa do siebie uwagę dziecka czynnie, lecz uwaga jego przykuwa się drogą spostrzeżenia do biernej sfery płciowej. Wiemy, że nawet i miłość płciowa u dzieci bywa często naśladownictwem dorosłych i wpływem otoczenia. Wreszcie, samą sferę płciową pojmuje się w danym wypadku nadto trywialnie, przecież wiemy, że obcowanie chłopców z dziewczętami zostawia po sobie przyjemność, nie rozdrażnienie umysłowe, a i wczesna miłość pozbawiona bywa przeważnie pierwiastków popędu fizjologicznego.

Niema tedy żadnych przekonywających argumentów, któreby nas powinny były skłonić do poszukiwania przyczyn nieśmiałości u dzieci w sferze zaburzeń płciowych. Jeżeli zachodzi tu związek, to nie przyczynowy lub przynajmniej nie wyłączny i nie bezpośredni. Bywa i przeciwnie, że właśnie skutkiem nieśmiałości następują anormalności płciowe, taż onanja np. Dziecko, unikające obcowania z ludźmi, częściej przebywające sam na sam ze sobą, łatwiej ulega i rozzmysłowieniu względem własnej osoby, zwłaszcza jeżeli w wieku starszym nieśmiałość broni mu życia płciowego lub nawet zażylszych stosunków towarzyskich z dziewczętami. Wskutek właściwej mu neofobji młodzieniec nieśmiały unika rówieśnic i łatwiej już zbliża się do dziewczynek mniejszych, młodszych, mizerniejszych, z warstw niższych, nad któremi przewaga fizyczna lub społeczna równoważy jego nieśmiałość. A więc i tu anormalność płciowa aż do uwodzenia nieletnich włącznie może mieć jako przyczynę nieśmiałość, a nie odwrotnie. Przyczyn nieśmiałości szukajmy więc w innej dziedzinie.

Dostrzegam np. jedną przyczynę ściśle psycholo-

giczną, którą pobieżnie wskazałem powyżej. Dziecko małe uważać się jest skłonne za centrum świata, — nie jest więc nieśmiałe. W miarę rozwoju ten punkt widzenia egocentryczny narażony jest na dotkliwe ciosy. Dziecko musi zrzec się poglądu na siebie, jako na ośrodek powszechnej uwagi i troski. Przekonywa się nagle, że prócz niego istnieje wielki świat i chmara ludzi, którzy nań uwagi nie chcą zwrócić ani nie wiedzą nawet o jego istnieniu. Jeżeli zetknięcie się mikrokosmu dziecka z makrokosmem zaskoczy je brutalnie i poniży lub upośledzi wśród świata nadto gwałtownie, w dziecku łatwo wytwarza się w stosunku doń nieśmiałość. Czasem napotka stronniczy stosunek jakiejś matki do innego dziecka a spostrzeże nieżyczliwy dla siebie — i będzie unikał ich domów, przekładając obcowanie z innemi dziećmi na podwórkach, ulicach i w ogrodach. Może dłużej nie zaznać nieśmiałości, jeżeli stosunki z otoczeniem składają się szczęśliwie, póki jakaś zasadnicza zmiana jej nie wznieci: np., gdy dziecko wiejskie przeprowadzi się do wielkiego miasta. Tych ludzi, rówieśników lub dorosłych, — którzy nie zwracają nań uwagi, skłonny jest uznawać za tak niedostępnie wielkich, silnych lub mądrych, że nawet jego, które się za ośrodek świata uważało, mogą nie spostrzegać lub niedelikatnie je poniżać. Wraz z zbliżeniem się do nich to wygórowane zdanie zatraca, łatwo więc powraca w stosunku do nich z nieśmiałości do egocentryzmu — w postaci despotyzmu właśnie.

Szkoła zadaje mu jednakże cios ponowny. Dziecko zostaje jednostką wśród wielu równych i jednakowo traktowanych, a może silniejszych i śmielszych od niego. Nieśmiałość też częstokroć towarzyszy wstąpieniu do szkoły. W okresie przełomowym chciałby uważać się za dorosłego, lecz dorośli widzą w nim

jeszcze dziecko, staje się wobec nich nieśmiałym, natomiast w domu własnym despotycznie narzuca rodzicom i rodzeństwu traktowanie siebie jako dorosłego. Wejście w życie w wieku starszym młodzieńca lub dziewczęcia, konieczność pełnienia poważnych i samodzielnych funkcji życiowych przy dotkliwych niepowodzeniach również ich onieśmiela. Jednym słowem zwykle, kiedy właściwy człowiekowi egocentryzm ponosi nagłe i bolesne porażki, jako reakcja występuje nieśmiałość. Boć w gruncie rzeczy nieśmiałość jest ciągłym wahaniem się w szacowaniu jaźni w stosunku do świata.

Może prócz porażek miłości własnej i inne są przyczyny nieśmiałości. Trzeba je odszukać, ażeby nauczyć się wychowywać pokolenia wierzące w siebie i śmiało patrzące w przyszłość.

Wł. Wakar.

W sprawie obsadzania posad nauczycielskich w szkole średniej drogą konkursu.

Właśnie rozpoczął się *sezon*. Rok szkolny zbliża się ku końcowi i zaczynają się wyścigi, których nagrodą—praca i skromny kawałek chleba. Nieszczęsny nauczyciel na wszystkie strony wywiaduje się, czy na rok przyszły w jakiej szkole nie wakuje posada, kolega wyprzedza kolegę w przedpokojach dyrektorskich i w zabiegach u pani przełożonej. Już zabezpieczył sobie kilkanaście „godzin“ tygodniowo i ma nadzieję uzupełnić je tymże sposobem przed jesienią, a w ciągu roku całego wśród znajomych, uczniów i kolegów będzie wypytywać, czy niema gdzie prawdopodobieństwa wakansu, przez cały rok drżeć o zachowanie lekcji na lata następne.

Jakżeż wielcy są wobec tych ubogich krzewicieli wiedzy właściciele szkół, niedbale przyrzekający „mieć ich na względzie“, by w razie potrzeby... i t. d. Jakżeż śmieją się pogardliwie z nich wybrańcy losu—koledzy, mający „obsadzone“ wszystkie godziny i rozchwytywani dzięki swemu imieniu, sprytowi, zasługom. Lecz skromna większość — obija progi szkolne z roku na rok. Niema innego sposobu pozyskania lekcji. Ogłaszać się—nie wypada, udawać się do pośrednictwa biur—za kosztowne i bezskuteczne. Pozostaje

dowiadywać się o wakansach drogą „poczty pantoflowej“.

A przed samym rozpoczęciem roku szkolnego czeka na nauczyciela mniej miła niespodzianka. Oto dyrektor zawiadamia go, że wobec warunków nieprzewidzianych musi z żalem wielkim cofnąć przyrzeczenia. Dołącza do listu dyplomy, świadectwa, rekomendacje, referencje, — a posadę obejmuje bez dyplomów, bez praktyki—kuzyn lub siostrzeniec dyrektora, albo syn jego przyjaciela z ławy szkolnej... Wie przecież dyrektor, że kandydat nieszczęśliwy nie uda się ani do prasy, ani do sądu, ani do komisji rozjemczej, ażeby nie psuć sobie opinji w oczach innych przedsiębiorców szkolnych.

Nie przypuszczamy, żeby odrazu mogły być usunięte nadużycia podobne i opisane wyżej sposoby poszukiwania pracy. Zapobiec im, podnieść godność nauczyciela, ocalić jego honor wobec młodzieży mogłyby tylko liczne, bogate i potężne trade-unione'y nauczycielskie lub związki na wzór francuskich, któreby stały na straży interesów zawodowych nauczycieli.

W warunkach dzisiejszych chcemy zaproponować wyjście z niegodnej sytuacji — kompromisowe, połowiczne, ale zawsze łagodzące bolączki bytu i bardziej zabezpieczające stanowisko nauczyciela „prywatnego“. Jest nim szerzenie idei konkursu.

Konkurs praktykowany wszędzie, u nas nie dostał się nawet do szkół, utrzymywanych przez instytucje społeczne, nie mówiąc już o prywatnych, gdzie szerzy się nepotyzm i prywata zakulisowa.

Otóż niechby każdy dyrektor szkoły przed końcem roku szkolnego na jakie trzy, cztery miesiące podawał do wiadomości publicznej w postaci ogłoszeń, czy to w dziennikach, czy w salach stowarzyszeń nauczycielskich—o wakujących w zakładzie na rok na-

stępny posadach nauczycielskich *z wymienieniem warunków pracy i zapłaty.* Miałoby to tę niewątpliwie dobrą stronę, że zniosłoby targi o szacowanie pracy, wyrugowałoby tajemnicę rachunków z nauczycielami (też tajemnica zawodowa!) i ustaliłoby zamiast przygodnych umów—etaty nauczycielskie.

Dalej, ogłoszenie takie wskazywałoby termin składania do konkursu świadectw (świadectw wszelkiego rodzaju—nietylko dyplomów!) i ofert przez kandydatów na objęcie lekcji ofiarowanych. Po upływie terminu wyznaczonego, dyrektor przeglądałby oferty i z pośród stających do konkursu wybierał najdogodniejszego.

Tak umiarkowanym jest ów projekt konkursu, poruszony w P. Z. N. Nie wołamy o konkurs, rozstrzygany przez rady pedagogiczne lub związki nauczycielskie. Naturalnie, tam, gdzie nauczyciele poszczególnie lub gromadnie wpływy na przebieg rządzenia szkołą zachowali, niech je utrzymają i rozciągną na sprawę konkursu. Ale szkół takich pozostało niewiele, i projekt ograniczenia samowoładztwa dyrektorów byłby niewątpliwie w warunkach obecnych utopją. Oni są w oczach społeczeństwa za szkołę odpowiedzialni, niech więc będą wyłącznemi sędziami konkursu.

Ale i tak umiarkowany program zniesienia sposobów dotychczasowych obsadzania posad nauczycielskich uzdrowiłby ogromnie nasze życie szkolne. Nie byłoby od społeczeństwa zależnym wybieranie personelu szkolnego, ale byłoby mu wiadomym, kogo z pośród jakich kandydatów dyrektor na posadę wakującą wybrał. Byłby to rodzaj kontroli publicznej—jak już zaznaczyliśmy—połowicznej, rodzaj presji społecznej, odwołującej się do najlepszych uczuć właścicieli szkół—ich poczucia odpowiedzialności wobec opi-

nji za prowadzenie szkoły. Zresztą, naturalnie, że i sami dyrektorowie, gdzie nie są przedsiębiorcami, podlegać powinni owemu konkursowi, rozstrzyganemu przez właścicieli szkół. Niewątpliwie i oni odczuwają nieraz niedogodności praktyki utartej i brak zwyczaju jawnej i publicznej obsady wakansów nauczycielskich.

Nie chodzi, rzecz jasna, o to, ażeby zaraz, od następnego roku szkolnego wszyscy nauczyciele zostali uwolnieni i poddani przez wszystkie szkoły konkursowi. Chodzi o wakujące posady. W wypadkach niektórych, gdy szkoły zaangażują wybitnych uczonych i znanych specjalistów, również konkurs może być pomijany. Zresztą i w wypadku konkursu nic nie przeszkadza dyrektorowi prosić kandydata pożądanego przezeń o stawienie się do konkursu i odrzucić pozostałych. Niechby tylko idea konkursu się zaszczepiła na naszym gruncie szkolnym, niechby społeczeństwo szacunkiem specjalnym obdarzało szkoły, uciekające się w sprawie angażowania personelu nauczycielskiego i wychowawczego do konkursu, niechby szkoły, kierowane przez instytucje publiczne, u siebie konkurs taki wprowadziły, — a niebawem odwoływanie się w sprawie angażowania nauczycieli nie do przygodnych znajomych, nie do przypadkowych kandydatów, lecz do ogółu nauczycielskiego stałoby się sprawą *zwykłej przyzwoitości* w stosunkach szkolnych i wykładnikiem odpowiedzialności społecznej właścicieli zakładów naukowych.

Miejmy nadzieję, że sprawa uspołecznienia obyczajów szkolnictwa naszego na tym nie poprzestanie, że po pogrążeniu się w niepamięci tak poniżających nauczyciela i w żadnym bodaj innym, najbardziej nawet upośledzonym, zawodzie niespotykanych zwyczajów podaży pracy, można będzie marzyć i o większym wpły-

wie nauczyciela na rządy szkolne, i o stabilizacji stanowiska nauczycieli, obecnie zazwyczaj corocznie zmienianych, i wogóle o podniesieniu stanowiska społecznego i dobrobytu materjalnego pracowników oświatotowych.

Ale trzymajmy się gruntu realnego: niech wpierw do szczętu wyginie tryb panujący doboru kierowników naszej młodzieży.

N. T.

Oceny i sprawozdania.

Dr. Władysław Spasowski. Adam Mahrburg i jego poglądy na naukę i filozofję. Analiza porównawcza. Gebethner i Wolff. Warszawa 1913. Rb. 1 kop. 50.

Badacz, który w przyszłości będzie studjował kulturę i ruch umysłowy Warszawy ostatnich dwudziestu lat ubiegłego i początku obecnego stulecia, nie będzie mógł pominąć milczeniem instytucji swoistej, nieznanej i niemożliwej w warunkach szczęśliwszych od naszych, instytucji wyższych wykładów prywatnych. Instytucja ta, stworzona przez grono ludzi dobrej woli, obdarzonych niepospolitą energją oraz poczuciem obywatelskim, zastępowała wyższą uczelnię wszystkim tym, którzy z rozmaitych powodów nie byli w możności odbywać dalszych studjów w uniwersytetach zagranicznych, a którzy pragnęli jednak rozszerzyć swój horyzont umysłowy i nie poprzestawali na wiadomościach, zdobytych w szkołach średnich. Poziom tych wykładów był naogół wysoki, odpowiadający często poziomowi prawdziwych wykładów uniwersyteckich. Profesorami byli przeważnie ludzie chlubnie znani na polu naukowym, którzy niekiedy stawali się później wybitnemi profesorami uniwersytetów w Galicji. Do profesorów najbardziej cenionych i popularnych należał Adam Mahrburg, który wykładał przedmioty filozoficzne, a więc historję filozofji, logikę i teorję poznania, psychologję i pedagogję. Był on przez długie lata jedynym niemal przedstawicielem myśli filozoficznej w Warszawie, wywierającym wielki wpływ na słuchaczów, których imię legjon. Należy bowiem zauważyć, że wpływ wykładającego podówczas w Uniwersytecie Warszawskim Henryka Struvego był tak minimalny, że

może nie wchodzić w rachubę. Mahrburg oddziaływał nie tylko żywym słowem, którym posługiwał się po mistrzowsku, lecz również i licznemi pracami, rozsianemi obficie po rozmaitych pismach i wydawnictwach warszawskich. I jakkolwiek nie wydał on uczniów, którzyby jego pomysły rozsnuwali dalej, jakkolwiek nie stworzył szkoły, panował jednak przez długie lata nad umysłami. Już z tego względu jest rzeczą dużej wagi zorjentowanie się w jego poglądach filozoficznych. Pozwoli nam ono wniknąć głębiej w charakter tych wpływów. Ale poznanie poglądów filozoficznych Mahrburga jest ważne nietylko ze względu na to, że oddziaływał on na liczne rzesze słuchaczów i czytelników, których umysły urabiał. Pisma jego posiadają bez wątpienia znaczenie również i bez względu na wpływy, jakie wywarły. Są one cennym nabytkiem polskiego piśmiennictwa filozoficznego i zapewnią ich autorowi zaszczytne miejsce w dziejach filozofji polskiej. Będą również pod względem stylistycznym na długo wzorem prozy filozoficznej.

Zorjentowanie się w poglądach filozoficznych Mahrburga zostanie znakomicie ułatwione dzięki pięknej książce p. d-ra Władysława Spasowskiego, jednego z uczniów Mahrburga, którą autor poświęcił „swemu pierwszemu nauczycielowi filozofji". Skreśliwszy z pietyzmem i miłością wdzięcznego ucznia wizerunek Mahrburga, jako pedagoga, zaznajamia nas autor z głównemi wpływami filozoficznemi, pod któremi kształtowały się poglądy filozofa warszawskiego. Były to krytycyzm, pozytywizm i ewolucjonizm. Autor szczegółowo rozpatruje stosunek Mahrburga do Kanta, Comte'a, Spencera, Taine'a, nowokantyzmu, Avenariusa i Wundta, użytkując przytym zręcznie własne słowa Mahrburga, zaczerpnięte z licznych jego prac. Następnie omawia w sposób wyczerpujący i jasny jego główne poglądy, dotyczące teorji poznania i teorji nauki, filozofji i psychologji, udzielając słusznie dużo miejsca poglądom, zawartym w najważniejszych pracach Mahrburga, w których zarysowuje się wyraźnie jego stanowisko filozoficzne, a mianowicie: jego teorji nauki („Co to jest nauka?" Przegląd Filozoficzny 1897), krytyce teorji celowości („Teorja celowości ze stanowiska naukowego". Studjum filozoficzne. Rozprawy wydziału historyczno-filozoficznego Akademji Umiejętności t. XXII. 1888), krytyce

metafizyki oraz krytyce monizmu. Jako cenny dodatek dołączył p. Spasowski kompletną bibljografję pism Mahrburga, pozwalającą nam rozejrzeć się dokładnie w jego rozległej i wszechstronnej działalności literackiej.

Mahrburg jest najwybitniejszym u nas i bodaj że najbardziej typowym przedstawicielem kierunku, dla którego jądrem filozofji jest teorji poznania i nauki, wszelka zaś metafizyka li tylko, jak się wyrażał F. A. Lange „poezją pojęć". Stąd nieubłagana walka, jaką wypowiedział wszelkiej metafizyce, roszczącej pretensje do naukowości i przekraczającej granice doświadczenia, stąd również tendencja do rozpatrywania wszelkich zagadnień filozoficznych z punktu widzenia teorji poznania. Słusznie podkreśla autor, że „wszelkie zagadnienie nieubłaganie stawało się w umyśle Mahrburga zagadnieniem teoretyczno-poznawczym. Wszystko, zarówno systemy metafizyczne, jak stanowisko człowieka wobec przyrody i wartość ideałów podlega tu rozbiorowi, analizie krytycznej, wszelki wytwór ducha ludzkiego jest oceniany przedewszystkim ze stanowiska podstawowych zasad spółczesnej teorji poznania i specjalnie teorji nauki. Teorja poznania, będąca duszą, sumieniem wszelkiej myśli, wszelkich dociekań, organem krytycznym każdej nauki, jest też natchnieniem całkowitej pracy naukowo-filozoficznej Mahrburga, którego należy rozważać i oceniać, jako gnogeologa i epistemologa". Autor charakteryzuje filozofję Mahrburga, jako ewolucjonistyczny empirjokrytycyzm, relatywizm, agnostycyzm i fenomenalizm. O ile pragnęlibyśmy ochrzcić ją jednym terminem, moglibyśmy powiedzieć, że jest to jedna z odmian pozytywizmu. Możemy powiedzieć, że rola Mahrburga w filozofji polskiej polega na tym, że on pierwszy może reprezentuje u nas kierunek pozytywistyczny w całej jego rozciągłości i konsekwencji, że w nim jednym najwyraźniej przejawiają się główne tendencje i prądy pozytywizmu niemieckiego, którego linja rozwojowa biegnie z rozmaitemi załamaniami od Laas'a i Goeringa do Avenariusa i Macha, a który w Anglji reprezentuje Pearson. Mahrburg dopiero wypełnia w filozofji polskiej lukę pozytywizmu (pozytywizm bowiem „warszawski" z filozofją mało bardzo ma wspólnego). I w tym właśnie widzimy jego znaczenie w historji filozofji polskiej.

Z tego względu wydaje nam się rzeczą bardzo po-

żądaną i celową wydanie powtórne wyboru pism Mahrburga w jednym tomie. Wchodziłyby tu w rachubę prace najbardziej charakterystyczne: jak „Co to jest nauka?“, „Monizm spółczesny i jego echa u nas“, „Teorja celowości“, „W sprawie naukowości metafizyki“ i inn. Do zredagowania takiego wyboru pism Mahrburga nikt nie jest bardziej powołany nad p. Spasowskiego, którego książkę polecamy gorąco zarówno wszystkim, interesującym się filozofją polską, jak również i licznym uczniom filozofa warszawskiego.

J. Segał.

August Messer, prof. dr. Wstęp do teorji poznania. przekład W. Zn. Bibljoteka estetyczna. Serja nauk pomocniczych. Tom I. Warszawa 1912. Wende i S-ka.

Książka może być publicznie pożyteczna nawet wówczas, gdy jest słaba myślowo i miernie napisana. Trzeba tylko, żeby była zdolna obudzić w kołach czytelników żywszy ruch mózgu. To też dobrze się stało, że dziełko prof. M. zostało przetłumaczone na język polski i z tych właśnie powodów.

Jeżeli traktaty o pięknie i sztuce powinny mieć wstęp w postaci wstępu do teorji poznania, to ten znowu dany wstęp koniecznie powinien mieć wstęp do siebie, wstęp logiczny, terminologiczny, hermeneutyczny, połączony z komentarzem w dodatku. Są tam rozdziały różnego poziomu i charakteru, tak iż całość robi wrażenie przeznaczonej dla czytelników od lat 15-tu do 60 ciu. Dla młodzieży, bo niby jest elementarna, np. I, 2, IX, dla starszych, bo miejscami wymaga bardzo wysokiej kultury logicznej, aby być jako tako strawną (np. str. 70, VII). Zawierają się w niej rozważania począwszy od katechizmu wolnej myśli, walczącej z teologiczną starzyzną, dla potrzeb uświadamiającej się antyreligijnie młodzieży, aż do wymyślnego sporu w sens aprjoryzmu kantowskiego między ontologizującemi a psychologizującemi interpretatorami Kanta. Podstawowe rozdziały pisane tak, że ktoś początkujący mógłby sobie pomyśleć, iż coś rozumie, nic nie rozumiejąc, a dla przygotowanego czytelnika jest to lektura, wymagająca dużej współpracy z autorem; brak żelaznej terminologji, ściśle wytrzymanych definicji. Najważniejsze określenia podawa-

ne bywają przelotem, nawiasowo, np. określenie sądu egzystencjalnego. Oto, omawiając nauki o wartościach, autor powiada: „I te dyscypliny ubiegają się o sądy powszechnie ważne, rozumie się, nie o tym, co jest i jego właściwościach (sądy egzystencjalne), lecz o wartościach (sądy o wartościach)“ (str. 21). Również określenie prawdziwości, które w książce propedeutycznej winnoby stać na miejscu poczesnym, też mimochodem jest podane (str. 2). Autor sam podlega słusznemu zarzutowi, jaki stawia pismom marburczyków, których interpretację Kanta referuje: „Mówią oni przeważnie językiem nieco ciemnym“ (str. 122); „nieco“ jest tutaj eufonistyczne! Bo oto usiłujemy zrozumieć jasno, co następuje: „Faktyczność (M. referuje Natorpa) nie jest niczym innym, jak treścią sądu, wypadek szczególny ustanowienia myślowego: „jest“. Od sądu matematycznego różni się on wyznaczonością (Determiniertheit) miejsca i czasu, wymaganą w „fakcie“, a obcą pojęciu matematycznemu. Lecz ta wyznaczoność stanowi dopiero rezultat sądów. Pojęcia matematyczne w tym pomagają, właściwie umożliwiając dopiero sprawę tego wyznaczenia. Niema ani jednego wyznaczenia faktu, któreby nie było wyznaczeniem myślowym. Sam determinizm, jednoznaczna określoność faktów, jest wymaganiem myślenia, które tylko pod tym warunkiem wydaje sąd „to jest“ (w znaczeniu czegoś faktycznego)“ i t. d. Jak na wstęp do teorji poznania trochę za ciemno. A myliłby się, ktoby sądził, że przeczytawszy to wszystko w związku z poprzedniemi stronicami zyskałby wystarczające rozświetlenie. W ostatniej instancji nie dowie się więcej o podstawowych pojęciach, jak, że prawdziwe są te zdania, które odpowiadają swym przedmiotom, zgadzają się z objektywnym stanem rzeczy (?), str. 2, iż sądy „powszechnie ważne“ nie zawierają mniemania subjektywnego albo dowolnych przypuszczeń jednostki, lecz że są ważne dla wszystkich, t. j. że muszą być uznane (?) przez każdego, kto rozporządza niezbędnemi zdolnościami umysłowemi i wiedzą, (str. 2). Nie zrozumie czytelnik (bo rzecz to niemożliwa), w jaki sposób zdanie: „To jest wspaniałe dzieło sztuki“ nie może być ani prawdą ani fałszem, gdyż nie jest sądem o właściwościach tego, co jest (por. str. 24 w. 19 i nast., str. 25 w. 20 i nast., str. 21 w. 2 od dołu i nast.), i jak (co już wysnuć sobie pozwalamy) jedynie tak zwane

przez autora „niewłaściwe“ sądy o wartościach, typu „temu a temu to a to się podoba“, nie zaś „to jest piękne“, są jedynemi właściwemi sądami o wartościach, ponieważ one tylko wespół z sądami t. zw. egzystencjalnemi mogą być prawdziwe lub fałszywe, te drugie zaś tylko „ważne“. Z trudem mógłby kto zrozumieć, że są przedmioty, które nie posiadają ani „bytu“ („idealnego“, jaki przysługuje np. figurom gieometrycznym), ani „istnienia realnego“;—to wartości (str. 21). Niezwykle trudne zagadnienie przedmiotu logiki omówiono bardzo chaotycznie. Ma się ona zajmować ważnością stosunków między treściami myślenia, które zkądinąd są „w pewnej mierze“ jego przedmiotem „jakim on jest dla subjektu“ (str. 18 w. 20). Tym to dziwniejsze, że pewnego rodzaju treściami są sądy (str. 18 w. 4), słowa zaś „sąd“ autor używa w tym samym znaczeniu, co i wyrazu „zdanie“, (str. 2). A więc chyba zdanie jest w pewnej mierze przedmiotem myśli, którą samo wyraża; a więc ponadto autor zajmuje odrazu wszystkie sporne stanowiska, gdyż przedmiotem logiki mają być i przedmioty myślenia, i treści i sądy i zdania zarazem. Przydałoby się tej książce dużo tego, co teraz modnie jest przezywać scholastyką, a co się zwie naprawdę kulturą logiczną,

Mimo to wszystko książka jest pożyteczna, zwłaszcza w braku lepszych. Inteligentny czytelnik nałamie sobie głowy, a przytym zostanie poinformowany o wielu rzeczach, nad któremi ludzie łamią sobie głowy przeważnie w Niemczech. Wejdzie w środek walki o niepsychologiczny przedmiot logiki, o nieczasowe, psychologiczne lub ontologiczne rozumienie aprjoryzmu, o możliwość poznania rzeczy „transcendentnych“, zetknie się z problematem możliwości uzasadnienia poznania, z przeciwieństwem racjonalizmu i empiryzmu, z dyskusją na temat podziału nauk, z rozpaczliwemi usiłowaniami apologietyki kościelnej.

Język przekładu naogół zręczny, nie wolny jednak od usterek, jak oto: zdolność myślenia do prawdy (str. 8), rozróżniać między tym a tym (str. 19, 38, 85), to a to nie jest już więcej treścią świadomości (nicht mehr, str. 75), poglądy nie powinny brakować, nominativus horrendus (str. 92. 104), zaledwie w znaczeniu niemieckiego „kaum“ (str. 152, 157,) wiara jakaś może wydawać jeszcze tak wspaniałe owoce w znaczeniu: „choćby nawet wydawała najwspa-

nialsze owoce" („jeszcze tak" = „noch so", (str. 172 bis) i wiele innych. W zakresie terminologji trudności były ogromne. Ta strona przekładu nosi charakter śmiałej próby, w której z pominięciem zarzutów podnieść warto parę szczęśliwych, jak się zdaje, innowacji, a mianowicie: „uchodzić" dla „gelten", układ „preformowany" zamiast „przedustawny" lub z góry ustanowiony" dla „praestabiliert". „pretensja" dla „Forderung", „przymyśleć" dla „hinzudenken". Pożyteczną jest rzeczą przytaczanie w miejscach trudniejszych wyrazu niemieckiego, stosowane w tej książce (szkoda, że nie częściej)

Tadeusz Kotarbiński.

Aureli Drogoszewski. Eliza Orzeszkowa. (Nakł. G. i W. Warszawa 1912).

Do najbardziej zaniedbanych pól w piśmiennictwie naszym należy niewątpliwie krytyka literacka. W pismach codziennych, tygodniowych i miesięcznych oddana przeważnie na pastwę recenzentów przygodnych, może się poszczycić znikająco małą liczbą prac, z któremi się naprawdę liczyć trzeba. Jest to przejaw braków daleko głębszych, niż brak odpowiedniego wyszkolenia, metody odpowiedniej i t. d. Bo właśnie krytyka wymaga tego, czego wśród piszących dziś u nas najtrudniej się dopatrzeć. Wymaga mianowicie własnego, w sobie wytworzonego stosunku do świata, do życia i jego najdonioślejszych zagadnień. Stąd dopiero wypłynąć może własny sąd literacki, jako że literatura jest przecie przedewszystkim życiem, świadomie się wyrażającym.

Krytyka literacka musi zatym tak, jak wszelka twórczość, mieć słowo treścią osobistą nabrzmiałe, mieć poza słowem treść osobną; wydobytą trudem wewnętrznego przemyślenia i przeżycia. Tylko tak bowiem zdoła krytyk dotrzeć do tych głębi, z których się poczęła podlegająca zadaniu jego myśl twórcza. Zwłaszcza jeśli uznamy, że nie jest głównym jego materjałem dzieło czyli przejaw zewnętrzny, ale przedewszystkim życie jednostkowe i powszechne, które się poprzez dzieło ujawniło.

Z takiemi więc wymaganiami przystępując do poznania i ocenienia pracy krytycznej Drogoszewskiego, dozna-

waliśmy wrażeń, stopniowo wzmacniających poczucie nasze, iż mamy przed sobą świadomego powołania swego krytyka. Zrazu, w pierwszych rozdziałach, w których autor stara się zrekonstruować dzieciństwo i młodość Orzeszkowej i powiązać z tym pierwsze jej utwory, uderza nas tylko sumienność i ścisłość metody, chwilami jednak przeciągniętą nam się wydaje struna w kierunku zbytniej, zbyt drobiazgowej analizy. Ale im dalej się posuwamy, czujemy, że autor w ten sposób jakby umyślnie osnuł się delikatną siecią, odgraniczył się nią od wszelkich zgiełków zzewnątrz i skupił się wszystek w jednym tylko pragnieniu wniknięcia w tajemnicę rozważanej twórczości.

Zresztą, twórczość Orzeszkowej szła również stopniowo od zakresów węższych do coraz to szerszych, od uczuć i pojęć takich. które już dziś tylko ze stanowiska historycznego zająć nas mogą, aż ku takim, w których są już zasadnicze pierwiastki wieczne. Drogoszewski bardzo jasno i wyraźnie te przejścia i różnice uwydatnia, a nic dziwnego, że i sam dopiero tam się wyraża pełnie, gdzie rozdział pomiędzy autorką „Nizin“ a krytykiem staje się już najmniejszy. Są to najpiękniejsze w pracy jego stronnice, z których tchnie ku nam jedno, spotęgowane uczucie dwu dusz, wrażliwych na wszystko, co piękne i cierpiące. I oto właśnie jest owo dotarcie do źródeł twórczości, tak dla krytyka niezbędne. Drogoszewski nie komentuje uczuć Orzeszkowej (cóżby taki komentarz mógł znaczyć!). ale nam je z własnego odtwarza serca.

Jest to tym donioślejsze, że autor (jak to nieraz w pracy jego widoczna) nie podziela wielu poglądów i idei Orzeszkowej. Mówi więc niejednokrotnie i o powierzchownej wielu spraw obserwacji i o pomysłach wyłącznie idealistycznych i o chwiejności, o braku iście przełomowej siły w dążeniach np. emancypacyjnych. Ale—powiadam—różnice te tym silniej i tym piękniej uwydatniają zdolność przenikania, poprzez odmienność poglądów, w samo uczucie, czyste i jasne, dające oddźwięk wszelkiej niedoli i pięknym o przyszłości marzeniom. „Nie było w jej słowach abstrakcji, była bolesna i gorzka rzeczywistość“—powiada Drogoszewski o działalności reformatorsko-emancypacyjnej Orzeszkowej. Albo oto jakiemi słowy charakteryzuje najistotniejszą, nieprzemijającą wartość dzieł takich, jak „Dziurdziowie“, „Nad Niemnem“, „Cham“, „Bene

Nati". Zastanawiając się nad wrażeniem całości żywej, jaką po zapoznaniu się z temi utworami czujemy, mówi dalej:

„Jest to wynik demokratycznego usposobienia autorki, lecz w wyższym jeszcze stopniu objaw samorzutnej życzliwości, samoistnie wykwitłego współczucia dla nizin, artystycznego pociągu ku oryginalnym i niezużytym, wśród tych nizin wyrastającym formom, a nadewszystko jest to wynik umiejętności wykrzesania poezji z szarej masy ludzkich istnień".

Ale oto poniżej zdanie, które uważam zarazem za najlepsze określenie, czego Drogoszewski szuka w omawianej autorce—i więcej, jaka jest wogóle *zasada jego poznawcza:* „Uczeńsi stajemy się po przeczytaniu tych dzieł Orzeszkowej, bez wątpienia; lecz *o wiele wyższą i cenniejszą jest ta prawda, iż zarazem rozszerza się nasza dusza, staje się giętszą, czulszą, uzdolnioną do ujęcia duszy obcej, od naszej odmiennej, do ujęcia ogólnych pierwiastków bólu i rozkoszy, sympatji i wstrętu*".

Z takim tedy światłem w duszy własnej Drogoszewski wprowadza nas w duszę Orzeszkowej, tętniącą uczuciem wrażliwym; wiarą w przyszłość i niezłomnym trudu ciągłego postanowieniem. I jak poza utworami Orzeszkowej, o różnej wartości artystycznej, kryje się zawsze ta sama miłość i troska zawsze ta sama, tak i praca Drogoszewskiego przemawia do nas powagą myśli i uczuciem jasnym a skupionym.

Andrz. B.

Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej, życiorysy, streszczenia, wyjątki, pod red. Bronisława Chlebowskiego, Ign. Chrzanowskiego, H. Gallego, G. Korbuta, M. Kridla, St. Krzemińskiego. Tom VII. Warszawa G. i W.

Tom siódmy cennego wydawnictwa, z którego tomów poprzednich zdawaliśmy już na tym miejscu sprawę, zawiera przedewszystkim wspomnienie pozgonne o Stanisławie Krzemińskim, jednym z pierwszych współredaktorów (ur. 1839 um. 1912). Następnie idą życiorysy i wypisy z dzieł Korzeniowskiego, Chołoniewskiego, księdza Stanisława Hołowińskiego, Cybulskiego, Siemieńskiego — dwu mesjanistycznych myślicieli emigracyjnych, Bukatego i Kró-

likowskiego, dalej Wójcickiego, Macherzyńskiego, Maciejowskiego, Hubego, Helcla Antoniego i Hofmana. Jak widzimy, w tomie tym bogato reprezentowana historja i krytyka literatury; tu góruje oryginalnością myśli Aleksander Tyszyński (bardzo dobrze opracowany przez p. Korbuta). Z opracowań innych (które zresztą w tym tomie są jednolitsze co do wartości, niż w poprzednich) najwięcej do życzenia pozostawiają Bukaty i Królikowski, potraktowani zbyt lekko i pobieżnie. A już bezwzględnie niedopuszczalna jest uwaga, w życiorysie Bukatego zawarta, iż z jego to książki prawdopodobnie przejął Słowacki kult dla *veto* i wolnej elekcji". Objaw to smutny, iż w wydawnictwie tak poważnym najlekkomyślniejsze sądy powiązane są właśnie z postacią twórcy, który w owych stu latach myśli polskiej zajmuje miejsce jedno z najszczytniejszych.

B.

J. Baudouin de Courtenay: W „kwestji żydowskiej". Warszawa 1913. Cena kop. 30.

Gdyśmy odczytywali niewielką książeczkę prof. J. Baudouin de Courtenay'a, ogarnęło nas wrażenie osobliwe: jak gdyby giestu nietylko odważnego, ale i pięknego i rozważnego, dokonanego przed gromadą, która wyświeciła z pośród siebie wszelkie zastanowienie się, puściła w niepamięć przykazania piękna i aż nazbyt często rozstawała się z odwagą wygłaszania swoich przekonań. Zapominamy o tym, że może sami dokonalibyśmy tego giestu inaczej, t. j. wychodząc z innych założeń teoretycznych, mniej „indywidualistycznych", a bardziej doszukujących się żądeł interesu klasowego. Zaczynamy tęsknić do humanistów miary rozleglejszej, niż według wzorów światka warszawskiego skrojonych, takich, jakim jest autor tej książeczki. A nadewszystko gorycz wzbiera, że ten piękny wyraz humanizmu istotnego jest giestem, dokonanym poniekąd w pustyni gwarnej, ale przeraźliwie milczącej: prasa nasza przemilczała o odczycie prof. J. Baudouin de Courtenay'a, i rzecz niewątpliwa, iż w braku argumentów jakichkolwiek zastosuje względem książeczki najwłaściwszy argument—milczenia bezwzględnego. Takie chowanie światła pod korzec nazywa się u nas—obroną godności narodowej, choć jest właściwie tylko obroną własnej bezmyślności

tych, którzy bodaj tak się obawiają wszelkiej dyskusji i wszelkiego rozumowania, jak djabeł wody święconej. A jeśli rzecz wypłynie, w podorędziu istnieje pocisk niezawodny, który nietylko ugodzi w ten niewielki przyczynek do dziejów rozwoju swojskiej myśli społecznej, ale i zmiażdży sprawcę w opinji publicznej osób, które na wiarę biorą każdą plotkę: jest to ptak, co zapomniał o gnieździe, w którym wyrósł, i teraz kala je swoim zachowaniem się! Nie wdajemy się w rozbiór wywodów, zawartych w tej książeczce: podkreśliliśmy, że w rozpatrywaniu całej tej sprawy wyszlibyśmy z innych założeń. Ale rdzeń rozprawki tkwi nie w tych założeniach teoretycznych, jeno w stosunku do zagadnień natury praktycznej. A w tym względzie nie mamy nic do nadmienienia, gdyż całkowicie podzielamy stanowisko prof. J. Baudouin de Courtenay'a. Jedynie pozostaje życzyć jego przyczynkowi, ażeby, pomimo wysiłku unicestwienia jego wywodów przez milczenie bezwzględne, przedostał się do rąk najliczniejszych i był odczytany uważnie przez tych wszystkich, którzy pragną wyrobić sobie sąd niezależny o obecnym nastroju społecznym. Zwłaszcza pragnęlibyśmy, ażeby rozprawka znalazła się w ręku wychowawców. Były próby przemycania waśni rasowej do szkół naszych, zdarzały się tu i ówdzie w murach zakładów naukowych zatargi, wypływające z tego źródła, istnieli wychowawcy, którym uśmiechała się rola polityków wśród dziatwy. Pożyteczną byłoby rzeczą poskromienie nieco tego zapędu, który na szczęście nie przybrał rozmiarów zbyt rozległych, przez uważne zastanowienie się nad przedmiotem. Przyczynek roztrząsany nadaje się przewybornie po temu. Wprawdzie, bezpośrednio nie dotyka spraw szkolnych. Ale istnieje w nim coś, co przecież i w tym względzie ma doniosłość niezmierną. A tym pierwiastkiem cennym jest najpierw głębokie odczucie praw indywidualności ludzkiej, a powtóre ów nastrój humanitarny, wychodzący z założenia, iż tolerancja jest czymś więcej niż pięknym hasłem, bo jedynie rozsądną, jedynie zbawienną *metodą* pożycia zbiorowego.

L. Krzywicki.

J. Payot: „Wyrabianie charakteru podstawą moralności“. Z franc. „La morale à l'école“ przeł. M. A. G. Wyd. M. Arcta.

Nikt nie zajmuje się więcej nauczaniem moralności niż Francuzi i nikt z mniejszym powodzeniem. Nie przesądzam bynajmniej o ogólnym poziomie moralnym francuskiego społeczeństwa, na który działa tyle różnych czynników, że teoretyczne wykłady w klasach szkolnych najmniejszą grać tu mogą rolą, choćby były prowadzone po mistrzowsku. Nie mówiąc już o warunkach politycznych, ekonomicznych i społecznych, w wychowaniu nawet — co od wieków wiadomo—najsłabszym środkiem umoralniania jest moralizowanie. W najlepszym razie obok odpowiedniego układu stosunków domowych i szkolnych, mądrego systemu postępowania ze strony wychowawców i umiejętnego oddziaływania przez zorganizowane życie koleżeńskie, dobrze prowadzona nauka moralności, może być pożądanym dodatkiem do wychowania moralnego.

Szkoła francuska przykłada do niej wagę wielką, może nadmierną, skutkiem swej rywalizacji ze szkołą klasztorną. Tam cały system wychowawczy oparto na religji. Tu usunąwszy religję, chciałoby się coś w jej miejsce wstawić, coś jak najpodobniejszego do niej, by mogło wypełnić wszystkie gotowe luki, wszystkim nałogom zadawnionym uczynić zadość—a jednak było czymś nowym. W starą gotową formę wlewa się nową treść, staremi metodami wpaja nowe prawdy z całkowitym pominięciem tej okoliczności, że tu nie tylko treść, lecz przedewszystkim system nie odpowiada współczesnym pojęciom, i że ze wszystkich przedmiotów, wykładanych w szkołach europejskich, na ogół religja wykładana jest najgorzej, gdyż najmniej podlegała wpływowi nowych dydaktycznych walk.

Tymczasem francuskie podręczniki moralności albo wprost są katechizmami albo jak najmniej od katechizmowych metod odbiegają. Jest to w dalszym ciągu wyliczanie i wyjaśnianie różnych grzechów i cnót, rozumowanie o tym, co złe, co dobre, owo rozpowiadanie, jakie kary i nagrody są następstwem złych lub dobrych uczynków. Religja przynajmniej miała na swe wytłumaczenie że za istotną dźwignię doskonałości uważa łaski sakramentalne do pewnych nabożnych czynności przywiązane. Gdy mó-

wiła: „nie zabijaj“, „nie kradnij“, „nie mów fałszywego świadectwa“ i t. p., obiecywała zarazem, że wysiłek woli wierzącego człowieka wsparty zostanie łaską Bożą, dla której nic podobnego niema, która zatym może złodzieja zrobić uczciwym, mordercę miłosiernym. Świecki nauczyciel moralności, nie oglądający się na taką odsiecz zewnętrzną, powinienby głębiej wnikać w duszę ludzką, rozumieć, że tam nic nie powstaje z niczego, że każda wina i każda cnota ma jakieś źródło w głębinach uczuć i popędów, a nie sięgając do owych źródeł niepodobna mocą suchego nakazu lub nudnego moralizowania stwarzać charakteru.

Wyliczanie moralnych recept, rezonowanie, na czym ich skuteczność polega, jest to stukanie laską w skałę. Kto nie jest Mojżeszem, temu napewno żadne źródło z kamienia nie tryśnie. Francuscy pedagogowie ani cudotwórcami nie są, ani w cuda nie wierzą, ale wciąż na starą modę laską w skałę stukają. Czemu jednak polski świat pedagogiczny ma się wzorować na tych jałowych, nudnych kazaniach świeckich? Dla czego polski czytelnik ma swą chęć udoskonalenia tak drogo odpokutować, jeśli skuszony tytułem i nazwiskiem autora zapragnie wyrabiać swój charakter wedle polskiego przekładu Payota „La morale à l'ècole“? to jest zagadką tym osobliwszą, że już dużo lepsze rzeczy w tym kierunku naszej pedagogicznej literaturze przyswojone zostały.

Przed laty niemałym a nawet dość zasłużonym powodzeniem cieszyła się u nas książka tegoż samego autora p. t. „Kształcenie woli“. To jeszcze nie wystarcza, aby i obecna, przetłumaczona na polski język p. t. „Wyrabianie charakteru podstawą moralności“ miała być cenną i pożyteczną. Trudno nawet zrozumieć, jakie może być jej zastosowanie, dla kogo jest pisana. Zdawałoby się, że dla dzieci, gdyż spotykamy tam wśród innych morałów i takie zdania, że trzeba samemu składać swe zabawki, aby nie zmuszać mamy do uprzątania ich. Z drugiej strony znowu zaczyna się wykład od porównania starożytności rodu ludzkiego i naszego życia z życiem przedhistorycznych przodków!

Jak dla dzieci—to stanowczo za daleki punkt wyjścia i grzech rażący przeciw elementarnej zasadzie pedagogicznej: od znanego do nieznanego, od blizkiego do da-

lekiego, od prostego do złożonego. Dodać trzeba, że i to życie pierwotne, jaskiniowe, gdyby było zobrazowane plastycznie i barwnie, mogłoby przynajmniej stanowić ustęp interesujący, rzeczą zaś nauczyciela byłoby wyzyskać zainteresowanie dla celów dalszych. Tutaj przeciwnie są tylko zupełnie po kupiecku wyliczone zyski, jakie nam cywilizacja przyniosła, ocenione przytym niesłychanie płytko. Nasi przodkowie—według Payota—byli leniwi, okrutni, nie odczuwali piękna, byli nadto brudni, uparci, podejrzliwi—nie znali współdziałania i t. d. Nawet bardzo młode dziecko może autora wprowadzić w kłopot pytaniem: „któż zatym stworzył pierwsze społeczeństwo, zawiązki cywilizacji, początki techniki, sztuki i t. d.? Dzicy ludzie są leniwi—mówi Payot, gdyż ich praca bez odpowiednich przyrządów jest ciężka!!

Pracowitym byłby więc ten, kto dzięki pracy cudzej oszczędzić może wysiłku?

Od podobnych błędów logicznych książka się roi.

„Od czasu gdy ludzie zaczęli budować i zamieszkiwać ciasne miasta, obudził się w nich podziw dla piękna natury".

Hipoteza co najmniej nie dowiedziona.

Payot nieustannie powołuje się na nasze przyzwyczajenie do konfortu „do dobrego pożywienia", „wygodnego łóżka" i t. p. i na tym opiera się, chcąc wzbudzić uznanie dla „współdziałania", któremu wszystkie te dobrodziejstwa zawdzięczamy. Jakiż tedy argument ma w zapasie dla tych dzieci, które żywią się źle a sypiają niewygodnie? Czyż nauka moralności ma także być przedmiotem zbytku nie dla każdego dostępnym?

Ciekawy wpływ katechizmowego szablonu wychodzi na jaw tam, gdzie autor próbuje objaśniać źródło złych skłonności, w czym zresztą nie jest konsekwentny, gdyż podaje co kilka stron inne przyczyny, zawsze jednak pokrewne tym, jakie się zawierają w katechizmie. I tak np. na pytanie „skąd to pochodzi, że ludzie niektórzy złoszczą się aż do szału, inni są łakomi, tchórzliwi, leniwi?" odpowiada: „Od przodków przedhistorycznych odziedziczyliśmy ową gwałtowność, porywczość, lenistwo, okrucieństwo"? A od kogóż odziedziczyliśmy współczucie, tkliwość, odwagę?—należy zapytać. Religja ułomność natury pier-

wotnej przypisuje grzechowi pierworodnemu, z którym się rzekomo rodzimy.

Moralista świecki, nie rozporządzający cudami i tajemnicami, dla wydobycia się z kłopotu, musi wykazać, jak na drodze naturalnej ewolucji tkwiące w naturze ludzkiej popędy uszlachetniają się i nie będąc zrazu ani złe, ani dobre—tylko żywiołowe, nabierają charakteru moralnego w dodatnim lub ujemnym znaczeniu dopiero w organizowanym społeczeństwie.

Trudno wejść na tę drogę, gdy się obrało za punkt wyjścia twierdzenie, że nasi przodkowie byli źli, głupi, leniwi i t. p., bo nie znali mydła, ręcznika, noża, widelca i wogóle—współdziałania.

W innym miejscu chwyta się Payot innego wybiegu. Pisze o „naszej podwójnej naturze“. „Jesteśmy jednocześnie zwierzętami i istotami rozumnemi. Zwierzę, będące w nas jest łakome, brudne, leniwe i porywcze; rozumna istota zaś jest energiczna, pracowita i dobra, Każdy nasz czyn pochodzi bądź od zwierzęcia, bądź od istoty rozsądnej.

Wybierajmy!

To „wybierajmy!“ jest koroną wszystkiego! Pokazuje się, że obok dwuch istot—jest w nas jeszcze trzecia, która ma wybór czynić. Szkoda, że o tej ostatniej nie podał żadnych bliższych szczegółów. Mamy więc znowu świeckie niebo i piekło, świeckich djabłów i aniołów, ciało i duszę, jako zwalczające się wzajemnie pierwiastki, a po nad tym odpowiedzialną wolną wolę, bezprzyczynowo działającą, a karaną i nagradzaną zależnie od tego czy anioł, czy szatan zwycięży. Takim jest punkt wyjścia nauki moralnej Payota. Wszystko to w danej książce—jak każdy pedagog odrazu zauważy — zupełnie zbyteczne i nie odpowiednie. Ani oskarżenie przedhistorycznych przodków, ani też ujawnianie tkwiącego w dziecku zwierzęcia nie jest bynajmniej potrzebne, by w nim dobre skłonności i szlachetne uczucia wzbudzić, by wzniecić w nim chęć przezwyciężania swych słabostek. Rozumowaniem żadnym, choćby ono historycznie i logicznie było nieposzlakowane, choćby jak najdokładniejszą statystyką wykazywało, ile ogół i jednostka na moralności zyskują, nie stworzymy tej siły żywej, która stanie się motorem dobrych czynów a hamulcem złych.

Tym dalej będziemy od osiągnięcia tego celu, jeśli na wzór Payota a zupełnie w duchu dzikiego średniowiecznego ascetyzmu z góry wytworzymy w dzieciach przekonanie, że wszelka cnota na umartwieniu się zasadza i od niego się zaczyna, słowem, że co dobre jest przykrym, co przyjemne bezwarunkowo złym być musi. Oto w jaki sposób formułuje tę zasadę:

„*Mieć wolę to znaczy robić coś nawet wtedy, gdy nam się to nie podoba.* Zjeść cukierek lub przyjąć kogoś, kogo lubimy, to nie jest czyn woli. Przeciwnie, wypić bez skrzywienia lekarstwo, przyjąć grzecznie człowieka, którego nie lubimy—to jest czyn woli“. „Rozumiemy teraz, co to jest wola. To jest robienie rzeczy niemiłych a koniecznych bez niechęci, przyjęcie myśli niemiłej bez wstrętu, a natomiast odsuwanie myśli i czynów, mogących nam zrobić osobistą przyjemność“.

Słusznie zatytułował autor zaraz następny rozdział „*Przemianą magiczną*“. Oto jego doniosłe brzmienie: „To ma być wolą?—Tak—to jest wolą! Przyjąć dobrze myśli, które nam się nie podobają, a dać złe przyjęcie myślom, które nam się podobają—tak, to właśnie daje początek każdego objawu woli“.

Istotnie—taka wola ma coś wspólnego z magją. Jeśli to jednak czary, to są one w zastosowaniu wielce niebezpieczne i do licznych nadużyć prowadzić mogą. „Myśli, które nam się podobają“ w normalnych wypadkach bywają objektywnie prawdziwsze i piękniejsze niż te, które nam się nie podobają—odpychać je celem wyrobienia woli, byłoby poświęcać cel dla środka, powtarzać błąd skąpca, który gromadzi pieniądze, by je ukryć przed okiem ludzkim i ani samemu na nic nie użyć, ani nikomu nie dać do nich dostępu. W wielu wypadkach recepta taka zamiast do cnoty prowadziłaby do fałszu i wynaturzenia uczuć ludzkich.

Cały ten ustęp, jak i wiele innych w danej książce, zdradza aż nadto dobitnie jezuickie pochodzenie tej świeckiej moralności. Tresura, jakiej poddawani bywają uczniowie i nowicjusze jezuickich kolegjów ma ściśle ten sam na wskroś negatywny charakter, zmierza do wytępienia w człowieku wszystkich jego naturalnych upodobań, skłonności, indywidualnych uczuć i przeobrażenia jego duszy

w bierne narzędzie w ręku zwierzchności zakonnej. Czyń ciągle na przekór samemu sobie, a będziesz doskonałym — to zasada, która zrodzić się mogła tylko z głęboką pogardą doczesnej natury ludzkiej i wszystkiego, co jest z tego świata. Pewien wychowaniec Jezuitów wyciągał z niej nawet tak daleko idącą konsekwencję, że nigdy nie bywał w kościele, gdyż przekonał się, że modlitwa sprawia mu zbyt wielką przyjemność. W świetle rzeczywistych stosunków i faktów życiowych, maksyma tego rodzaju okazałaby się prostym nonsensem. Wynikłoby z niej naprzykład, że artysta, jeśli mu rozkosz sprawia tworzenie, winien — dla wykazania woli, rzucić pędzel a zabrać się do pracy w kantorze bankierskim, gdyż ta mu jest wstrętna.

Payot, będąc płytkim moralistą, jest zarazem marnym psychologiem.

„Pijak nie będzie uratowany, dopóki nie przejmie się tą prawdą, że jest pijakiem“.

Wiemy, że w tej chwili właśnie będzie zgubiony. Autor widocznie nie zastanawiał się nigdy nad tak potężnym czynnikiem wychowawczym jak suggestja i anti-suggestja. Warunkiem silnej woli jest silna wiara w cel, do którego dążymy i we własne siły. Niepodobieństwem jest wytężyć wolę w kierunku stwierdzonej i uznanej niemożliwości. Dla tego dziś już do elementarnych prawd pedagogicznych należy, że chcąc w wychowańcach wzbudzić szlachetne skłonności, należy tak postępować, jakbyśmy je w nich widzieli i na nich polegali, a nawet wtedy, gdy musimy stwierdzić zły postępek, nie przesądzać o złym charakterze. Nie mówić „jesteś kłamcą“ — lecz „skłamałeś“, „jesteś leniuchem“, lecz „poleniłeś się tym razem“.

Najgorzej zaś, gdy suggestja ujemna czepi się nałogu, który jest rodzajem choroby, a wiemy, że w każdej chorobie wiara w wyzdrowienie jest czynnikiem sprzyjającym kuracji.

Cała książka zresztą grzeszy tym samym błędem. Nieustanna tam mowa o występkach, błędach, narowach — tak samo jak w katechizmie, gdzie i przykazania sformułowano w zdaniach negatywnych i liczba wymienionych grzechów znacznie przewyższa liczbę objaśnianych cnót.

Umiłowanie czynów pięknych, celów szlachetnych lub wzniosłych, zwalnia nas od walki ze złemi popędami, które nie zdążą się rozwinąć a nawet rozbudzić.

Ludzie wychowani w otoczeniu rzetelnym i prawdomównym, nie rozumieją, co to jest wstrzymywać się od kłamstwa.

Dzieci, przyzwyczajone do pieczołowitego pielęgnowania zwierząt, nie zrozumiałyby żadnego kazania przeciw znęcaniu się nad zwierzętami.

Z nieznajomością natury ludzkiej, a w szczególności dziecięcej, idzie w parze i nieznajomość życia, raczej ogromnie płytkie i powierzchowne traktowanie zjawisk i faktów, do których swe moralizatorskie ogólniki stosuje.

Możnaby zakwestjonować poruszanie już w czwartym rozdziale szkolnego podręcznika kwestji, „zdobycia swobody politycznej". Logika i pedagogja wymagałyby raczej przejścia od osobistych i prywatnych stosunków do społecznych i politycznych. Ponieważ jednak w każdym rozdziale jedne z drugiemi są pomieszane, prowadzi to do zakwestjonowania całego układu książki. Jeśli jednak już o tych rzeczach mowa, należałoby przynajmniej dawać wierniejsze informacje niż następująca:

„Przed niedawnym jeszcze czasem wystarczało nieraz słowo jedno czyjeś, niczym często nie uzasadnione, by zamykano w więzieniu ludzi bez sądu. Były to rządy bezwzględne, osobiste, którym dziś jeszcze podlegają niektóre narody Azji i Afryki"—twierdzenie niezupełnie zgodne z prawdą.

Niemniej kompromitująca jest dla niego następująca zachęta do oszczędności:

„Oszczędzając np. 20 groszy dziennie i składając je do kasy oszczędności, można dojść do tysięcy, które pozwolą nam żyć spokojnie na stare lata"!

Ileż lat ma żyć człowiek, aby się doczekać spełnienia tej obietnicy?

Dość poważne wątpliwości rozbudzać muszą uwagi o waleczności i odwadze na wojnie. Kto się nie boi i strzela spokojnie, oszczędza nabojów. W Afganistanie Anglicy dali 50.000 wystrzałów dla zabicia 25 nieprzyjaciół, gdyż strzelali gorączkowo zamiast spokojnie celować. Kto wcale

nie strzela — oszczędzi więcej jeszcze — zauważy każde dziecko. Lepszą jest jeszcze odpowiedź na pytanie, „jak się odpiera nieprzyjaciela?“

„Nigdy wróg nie czeka, gdy widzi nieprzyjaciela zdecydowanego na wszystko“—twierdzi autor, „Gdy dwa oddziały kawalerji nacierają na siebie, często nie dochodzi do starcia, gdyż w oddziale mniej odważnym słabsi wycofują się i niektórzy trafieni z tyłu giną, podczas gdy zwycięzca, śmiało postępując naprzód, nie traci prawie nikogo“.

„Ma się więc olbrzymie korzyści ze swej odwagi“— zachęca zgodnie z utylitarystyczną etyką, która obiecuje nagrodę za każdy dobry, karę za zły uczynek, lecz nie zbyt zgodnie z prawdą życiową. Żaden tchórz nie uwierzy, że zyskuje na bezpieczeństwie przez odważne nadstawianie głowy więcej, niż przez ostrożne chowanie się za piecem — i gdyby nie było innych pobudek waleczności nad chęć uratowania życia, do starcia nie dochodziłoby nigdy.

Dla metodyki książka Payota posiada tę wartość, że zawiera niewyczerpaną kolekcją błędów, jakie przy nauczaniu popełnić można. Zdaje się, że nie braknie tam ani jednego z typowych wykroczeń przeciw zasadom dydaktyki wogóle, ze specjalnym zastosowaniem do nauki moralności, w której umiejętny system decyduje o tym, czy ją wykładać warto, czy lepiej zupełnie zaniechać. Stanowczo bowiem lepiej nie wykładać jej wcale niż zamienić ją na pamięciowe recytowanie budujących frazesów i moralnych ogólników. Zapytania, pomieszczane w zakończeniu każdej lekcji, jako tematy ustnych i piśmiennych ćwiczeń, świadczą, że autor miał na celu także pamięciowe, bierne przyswajanie treści każdego rozdziału. Czyż inaczej zamieściłby pytania tego rodzaju: „Jak się pijak tłumaczy?“ „Do jakiego zwierzęcia przyrównać można karczmarza?“ Jacy ludzie potrzebują podnieceń?“ I tu więc znów metoda katechizmowa; nic nie pozostawiono samodzielnej rozwadze dziecka, lecz każda jego odpowiedź jest przewidziana i sformułowana zawczasu.

Szczegółowy rozbiór popełnionych przez autora błędów pośrednio prowadzi do sformułowania zasad, jakich przy tego rodzaju nauce trzymać się należy.

Przedewszystkim odróżniać trzeba naukę moralności od nauki o moralności. Pierwszej celem jest oddziaływanie na życie i czyny człowieka, drugiej badanie wpływów, które je kształtują. Najdokładniejsze nawet zrozumienie korzyści, jakie ludzkość odnosi ze swego moralnego udoskonalenia, póty nie ma najmniejszego wpływu na postępki człowieka, póki dobro ludzkości jest mu obojętnym. Żaden złoczyńca nie wątpi, że jego zbrodnie są szkodliwe dla drugich. Popełnia je, gdyż widzi w nich korzyść dla siebie.

Nauka moralności, która przemawia tylko do rozumu, rozsądku i dobrze rozumianego interesu, zupełnie chybia celu, jest równie nudną jak niepożyteczną.

Ponieważ zadaniem jej wpływać na życie, winna ona brać materjał z życia a czerpiąc z niego fakty zamieniać je na podniety uczuć i popędów, które umocnić i ustalić pragnie. Czy obraz danego czynu wzięty jest z potocznych stosunków, czy z powieści, z historji czy legendy, powinien on przemawiać do wyobraźni i uczucia, budzić podziw lub odrazę, litość czy uwielbienie, śmieszyć lub rozrzewniać—ale nie powinien być przyjęty obojętnie—zatym przedstawiony w sposób nudny.

Nie chodzi tu o gromadzenie wiadomości, lecz o utrwalanie i pogłębianie wrażeń, gdyż z nich zrodzić się mogą pobudki do naśladowania czynów dodatnich, unikania ujemnych. Rozmowa o danych faktach służyć ma do pogłębienia i uświadomienia uczuć, jakie one budzą. Im więcej uwag wysnują sami uczniowie, tym lepiej, a jeśli jeszcze zechcą cytować i roztrząsać wydarzenia podobne, jakie im się nastręczyły w czytaniu czy w życiu, znajdować nowe zastosowanie zasad moralnych z pogadanki wysnutych, to będzie znak, że przejmują na osobistą własność, jako miarę swoich i cudzych postępków.

Bez wiary w dobre pierwiastki natury ludzkiej nie można jej doskonalić, ani też zaszczepiać w niej wyższych dążności przez odwoływanie się do nizkich instynktów.

Dobrze zrozumiany interes nie może być dla żadnej jednostki pobudką do czynów miłości i poświęcenia, ani też instynkt samozachowawczy bodźcem odwagi i bohaterstwa. Nie byłoby wcale ludzi uczciwych, gdyby cnota polegała na czynieniu rzeczy przykrych. Jeśli ona wogóle

istnieje, to jedynie dla tego, że można w niej widzieć szczęście, spełniać z rozkoszą czyny dobre i piękne.

Głównym zadaniem nauki moralności jest wykazywać piękną i zajmującą stronę dobra, a zarazem rozróżniać w nim odcienie i stopnie, by wyrabiać krytycyzm w stosunku do zagadnień moralnych, umiejętność wyboru między jednym a drugim obowiązkiem, jednym a drugim celem w kierunku coraz wyższego udoskonalenia. Nauka moralna musi być tedy rozmową o życiu i jego zadaniach, o stosunku człowieka do przyrody, do ludzi bliższych i dalszych, do instytucji społecznych — a to wszystko na tle faktów woli ludzkiej, ujawnionych w czynie.

W „Pogadankach moralnych“ Goulda, których dwie pierwsze części wyszły w polskim przekładzie u tegoż samego wydawcy, co książka Payota, metoda ta przeprowadzona jest prawie bez zarzutu. Tym bardziej dziwić się można, że po rzeczy zupełnie dobrej wydano zupełnie bezwartościową.

Iza Moszczeńska.

Przyp. Red. Drukując niniejsze sprawozdanie, Red. musi się zastrzec, że nie zgadza się z tonem, zbyt bezwzględnym, niniejszej krytyki.

Spis książek gieograficznych dla młodzieży szkół średnich, ułożony przez Halinę Poniatowską. Wydawnictwo Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Cena i rok wydania nie oznaczone.

Autorka zadośćuczynić pragnie potrzebie katalogu książek gieograficznych dla młodzieży i chce przyczynić się do skompletowania bibljotek szkolnych. Skorzysta z jej „Spisu“ niewątpliwie i nauczyciel, gdy będzie się zastanawiał nad zaleceniem podręcznika lub wypisów dla swoich uczniów, a może i nauczyciel ludowy, gdy dobierać będzie materjał do czytanki lub pogadanki gieograficznej. Pomysł skatalogowania książek gieograficznych zasługuje ze wszechmiar na uznanie.

Niestety jednak autorce nie udało się wywiązać należycie z zadań zakreślonych. Sama stwierdza, że „pomimo starań, spis niniejszy kompletnym nie jest i może być uważany raczej za próbę wydawnictwa tego rodzaju“.

Braki niektóre rzucają się w oczy. Niema np. takich ładnych książek, jak Zawilińskiego „Z kresów Polszczyzny“, Anczyca „Dzieje odkryć gieograficznych“, Sztolcmana „Peru“ i t. p. Zresztą autorka utrudniła nieco polemizowanie z sobą na temat braków spisu, ponieważ „książek przestarzałych lub zawierających rażące błędy naukowe katalog nie podaje, a co do tego, jak prędko książka staje się przestarzałą i jakie błędy są rażące, zawsze mogą być różne zdania. Ponieważ jednakże umieszcza w spisie i „Północny wschód Europy“ przez Pola (dlaczego więc nie Lelewela?) i takiego, dajmy na to, Korzeńskiego, więc waha się widocznie pomiędzy katalogowaniem książek a zalecaniem: zadaniami tak odrębnemi, że każde oddzielnego wymagałoby spisu.

Trudno, niestety, zgodzić się na system autorki, który utrudnia bardzo rozejrzenie się w nim. Jeżelibyśmy przystali nawet na ustalenie trzech stopni czytania gieograficznego, który wprowadza autorka, to pragnęlibyśmy dokładniejszych wskazówek co do ich odgraniczenia (np. Nałkowskiej Gieografja Królestwa jest wskazana o stopień wcześniej i t. p.). Główny błąd zaś autorki polega na tym, że książki przytacza podług nazwisk autorów, nie zaś podług ich treści. Wolelibyśmy, ażeby oddzielone były książki, tyczące się kraju i jego dzielnic poszczególnych od prac, które o innych prawią ziemiach, i znów od tych, co podróżami i odkryciami się zajmuję. Widzielibyśmy wówczas wyraźnie, jakiej literatury nam brakuje, w jakiej zaś dziedzinie mamy już coś do wyboru. Z drugiej strony, zwracać się do spisu będą czytelnicy nie z pobudek bibljofilskich, ile w celu dobrania literatury z określonej dziedziny gieografji lub o określonym kraju. Będą musieli jednakże przeczytać obszerną litanję nazwisk od początku książeczki do końca, nim celu dopną. I jeżeli będzie ktoś szukał książek z dziedziny mapografji, to przeczytawszy do końca nic nie znajdzie. Upośledzony zresztą jest i dział odkryć i map (pominięte obce), zupełnie brak globusów.

Odgraniczona gieografja od innych dziedzin wiedzy bardzo niewyraźnie, więcej na zasadzie tytułów książek, niż ich treści. „Śląsk Cieszyński“ przez Jarosza jest książka bardzo ładna, ale tyleż gieograficzna, ile Marchlew-

skiego „Stosunki społeczno-ekonomiczne pod panowaniem pruskim“ lub „Planety“ Flammariona. Od gieologji autorka gieografji nie odróżnia wcale.

Za wadę również spisu należy uważać, że w zasadzie rok wydania książek poszczególnych nie jest podany. Natomiast zaletą jego jest wskazywanie ich cen księgarskich. Ale i inne wady niewątpliwie usunie autorka w następnych wydaniach książeczki, gdy praktyka nabyta przekona ją o potrzebie innych zasad katalogowania.

Wł. W.

KRONIKA.

Polski Instytut Pedagogiczny.

Zasada, że wychowanie opierać się musi na znajomości naturalnych warunków, w jakich działa i rozwija się psychofizyczny organizm człowieka, że zatym dla nauczyciela niezbędnym jest przygotowanie naukowe, ogół tych warunków obejmujące,—zasada ta teoretycznie przez wszystkich uznawana, daleką jest od urzeczywistnienia. Wobec zaś szybkich postępów, jakie w ostatnich latach uczyniła naukowa pedagogika, sprzeczność owa między teoretycznym wymaganiem a praktyką staje się bardziej jeszcze uderzającą, a u nas większą jest niż gdziekolwiek indziej. Tymczasem stan taki dla nas szczególnie ujemne powodować musi skutki, gdyż w sprawie wychowania większe niż ktokolwiek do zwalczania mamy trudności: zwalczać musimy nie tylko zwykłą nieznajomość rzeczy, przesądy i rutynę, wszędzie racjonalny postęp wychowania i szkolnictwa tamujące, ale nadto pokonywać musimy trudności wynikające z naszego położenia politycznego, przeciwdziałać musimy wpływom, które wychowanie młodzieży naszej usiłują podporządkować celom polityki, narodowi naszemu obcej lub wrogiej. Jeżeli więc wszędzie udoskonalenie metod i systemu wychowania poczytywane jest za ważne zadanie, to dla nas staje się ono pierwszorzędnym wymaganiem życia i przyszłości naszej: pozbawieni tych pomocy i ułatwień, jakiemi rozporządzają narody niepodległe, własną mające państwowość, musimy dla pokrycia tych braków i zwalczania wyjątkowych trudności, — wychowanie nasze uczynić *możliwie intensywnym*, to znaczy wyzyskać w nim wszystko, z czego wiedza i doświadczenie na tym polu korzystać dziś pozwalają.

I przyznać trzeba, że społeczeństwo nasze położenie to na ogół rozumie. Nie można zaprzeczyć, ażeby sprawy wychowania i szkoły nie interesowały u nas ogółu, zwłaszcza w Królestwie, gdzie cała prawie działalność wychowawcza w duchu narodowym zależna jest od sił i inicjatywy społeczeństwa. Usiłowania jednostek w kierunku reform znajdują tam łatwy oddźwięk, raczej zauważyć można zbyt wielką wrażliwość i pochopność do „nowości“, niekiedy dość problematycznych, co już jednak wypływa z braku gruntowniejszej wiedzy

pedagogicznej. W sferach nauczycielskich, tak w Królestwie jak w Galicji, żywszem jest jeszcze poczucie potrzeby pedagogiczno-naukowego przygotowania i ulepszenia dotychczasowej praktyki. Świadczą o tym stowarzyszenia nauczycielskie, podejmowane przez nie próby w celu kształcenia się naukowego i fachowego, wydawane pod egidą stowarzyszeń tych czasopisma, organizowane przez nie kursy.

Zarówno jednak aspiracje ogółu, jak próby i usiłowania kół fachowych noszą charakter sporadyczny, przypadkowy. Ażeby rozproszonym tym próbom nadać szerszą a trwałą podstawę i uczynić je bardziej skutecznemi, niezbędnym jest stworzenie na ziemiach polskich specjalnej instytucji, poświęconej naukowej pedagogice i fachowemu kształceniu nauczycieli, instytucji o charakterze wyższego zakładu nakowego, tego typu, jak lipski Institut für experimentelle Pädagogik, l'Institut des Sciences de l'éducation im. J. J. Rousseau w Genewie, Fakultet Pedologiczny w Brukselli, Akademja Pedagogiczna w Petersburgu i in. U nas taką instytucją ma być *Polski Instytut Pedagogiczny.*

Ogólny charakter i cele Polskiego Instytutu Pedagogicznego.

1-o. Instytut ma być wyższą szkołą, dającą fachowe teoretyczne i, o ile to możliwe, praktyczne wykształcenie osobom, które poświęcić się zamierzają pracy pedagogicznej, jako nauczyciele lub wychowawcy.

2-o. Instytut stworzyć ma ognisko pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych, ułatwiać tę pracę i dawać do niej inicjatywę.

3-o. Instytut ma być ośrodkiem, z którego wychodziłoby oddziaływanie na ogół, który przyczyniałby się do budzenia i rozjaśniania pedagogicznej świadomości ogółu, rozpowszechniania nowych na tym polu zdobyczy, krytyki istniejących urządzeń i metod, inicjatywy do reform.

Instytut w spełnianiu tych zadań nosić ma charakter ogólnie polski, to znaczy w zakresie i sposobach działania uwzględniać warunki polskiego życia oraz potrzeby wychowania i szkolnictwa w trzech dzielnicach, nie ograniczając się do oficjalnie ustanowionych lub faktycznie w tej lub innej dzielnicy istniejących programów, metod lub podręczników. Stojąc na gruncie naukowym i licząc się z wymaganiami praktyki, dążyć jednak będzie do wytworzenia pewnego jednolitego, zgodnego z duchem i potrzebami narodu systemu wychowawczego.

Miejsce. Jako siedlisko nowej instytucji w obecnych warunkach najodpowiedniejszym wydaje się Kraków. Miasto leży na pograniczu trzech dzielnic. Warunki polityczne Galicji dają najwięcej rękojmi, że Instytut będzie mógł zorganizować się i działać zgodnie ze swym celem, nie krępowany ubocznemi względami. Uniwersytet polski w Krakowie stanowić może pożądane dopełnienie niektórych studjów w Instytucie.

Forma prawna. Dla założenia i prowadzenia Instytutu tworzy się Towarzystwo według ustawy, wzorowanej na podobnych instytucjach, jak np. Towarz. Szkoły Ludowej, Towarzystwo Szkoły Nauk Społecznych i Polit. i inn.

Środki materjalne Instytutu stanowią: 1-o. Składki członków Towarzystwa. 2-o. Wpisowe i inne opłaty uczniów i słuchaczy Instytutu. 3-o. Subsydja Rady m. Krakowa, Sejmu krajowego i Ministerjum oświaty w Wiedniu. 4-o. Darowizny i zapisy osób prywatnych.

Program czynności i studjów oraz warunki przyjęcia w Instytucie. Szczegółowy program zajęć ułoży Rada Naukowa Instytutu. Jako wytyczne punkty, ogólny kierunek wyjaśniające, zaznacza się:

1-o. Instytut obejmuje trzyletni kurs na 6 semestrów podzielony. Przyjmowane są do Instytutu w charakterze uczniów zwyczajnych osoby bez różnicy płci z ukończonym średnim wykształceniem, mianowicie: ze świadectwem gimnazjów i szkół realnych, odpowiadających im szkół polskich w Królestwie Polskim ogólnych i t. zw. handlowych, i seminarjów nauczycielskich w Galicji i w zaborze pruskim. Kandydaci, o ile nie wykażą się w świadectwie ze znajomości dwuch języków nowożytnych— z pośród: francuskiego, niemieckiego, angielskiego i włoskiego — obowiązani są złożyć z dwuch języków egzamin dodatkowy.—Prócz powyższej kategorji uczniów zwyczajnych, Instytut przyjmuje słuchaczy wolnych.—Uczniowie zwyczajni otrzymują dyplomy po złożeniu przepisanych egzaminów i prac piśmiennych,

2-o. Na docentów Rada Instytutu powołuje osoby, które czy to pracą naukową czy praktyczną działalnością wykazały swą wiedzę i uzdolnienie pedagogiczne; prócz docentów stałych, miejscowych, przewiduje się zapraszanie docentów, którzy przyjeżdżać będą na czas krótszy.

3-o. Instytut, jako *Wyższa Szkoła Pedagogiczna* ma na celu dawać fachowe wykształcenie pedagogiczne w najobszerniejszym znaczeniu, nie zaś dopełniać wykształcenie ogólne, jakie może się nauczycielowi potrzebnym okazać. Dążąc do przeprowadzenia zasad racjonalnych w nauczaniu ogólnym, elementarnym i średnim, Instytut nie może zasadom tym uchybić we własnej pracy dydaktycznej. W myśl zasad tych metoda nauczania w Instytucie będzie jak najmniej wykładową, przedewszystkim zaś opartą na samodzielnej pracy uczniów, na lekturze, zajęciach seminaryjnych i laboratoryjnych, lekcjach praktycznych tak w Instytucie, jak w szkołach ogólnych. Dążeniem będzie docentów, ażeby nie dawać gotowej wiedzy w postaci wygłaszanych ustnie „kursów“, ale kierować studjami uczniów, a to każąc czytać odnośne dzieła i opracowywać referaty, przeprowadzając dyskusje i kollokwja, wskazując zajęcia w laboratorjach, prowadząc badania psychologiczne w szkołach przez ankiety, kwestjonarjusze i specjalne eksperymenty.—W myśl tego jedną z pierwszych spraw Instytutu będzie utworzenie specjalnej bibljoteki oraz laboratorjum psychologiczno-pedagogicznego. Wobec braków w naszej literaturze psychologicznej i pedagogicznej Instytut dążyć będzie do wydania najpilniejszych dzieł pomocniczych.

Przedmioty studjów dobrane będą i rozdzielone wedle następujących punktów: a) przedmioty, dotyczące *dziecka* i jego rozwoju; b) przedmioty, doty-

czące *metod i techniki* nauczania i wychowania, oraz ich historji; c) przedmioty, mające związek z rozwinięciem i podniesieniem *osobowości nauczyciela*. —Nadto przedmioty dzielą się na a) *podstawowe*, stanowiące główny, obowiązkowy program każdego semestru, b) *dodatkowe*, jako krótsze cykle wykładów lub zajęć, dotyczących specjalnie zagadnień naukowych i pedagogicznych.

A. Przedmioty główne pierwszej kategorji, t. j. dotyczące *dziecka*:

Anatomja i fizjologja ze szczególnym uwzględnieniem organizmu dziecka i jego rozwoju.

Psychologja ogólna i eksperymentalna.

Metodologja i technika psychologji (eksperyment psychologiczny i pedagogiczny, ankiety, doświadczenia zbiorowe w klasie, antropometrja).

Psychologja dziecka.

Psychologja stosowana (psychologja różnic indywidualnych i charakterów, psychologicznych zeznań i świadczenia, psychologja pracy, energietyka psychiczna).

Patologja wieku dziecięcego.

Psychologja dzieci anormalnych i zapóźnionych.

Psychologja kryminalna wieku dziecięcego.

B. Przedmioty, dotyczące *metod, techniki i organizacji*.

Logika i teorja poznania.

Socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania.

Dydaktyka ogólna.

Nauczanie przedszkolne, ogródki dziecięce.

Nauczanie w szkole ludowej, średniej i wyższej.

Metodyka przedmiotów poszczególnych (fakultatywny wybór pojedyńczych przedmiotów lub grup np. początkowe nauczanie wogóle, przedmioty przyrodnicze, językowe, historyczne i t. d.).

Podstawy wychowania moralnego.

Wychowanie fizyczne (systemy i metody gimnastyki).

Higjena dziecka i szkolna.

Pielęgnowanie niemowląt (puericulture).

Wychowanie estetyczne (sztuka dziecka i sztuka dla dziecka).

Nauczanie dzieci anormalnych i zapóźnionych i dzieci wyjątkowo zdolnych (nadnormalnych).

Zboczenia mowy i ich leczenie.

Rysunek, dykcja i deklamacja jako techniczne środki w nauczaniu.

Organizacja szkolnictwa w różnych krajach.

Historja szkół i systemów pedagogicznych, ogólna i w Polsce.

Nauczanie i oświata pozaszkolne, systemy i metody.

C. Przedmioty w związku *z osobowością nauczyciela*. Czyniąc dziecko punktem wyjścia i głównym ośrodkiem wychowania, nie należy tracić z oczu, że w fakcie wychowania jest zawsze drugi czynnik, który stanowi motyw i siłę formującą dziecko—mianowicie społeczeństwo, a bezpośrednio osoba wychowawcy i nauczyciela, który w sobie ową siłę i myśl społeczną streszcza i w jej działaniu na dziecko pośredniczy. Przedmiotem więc instytucji pedagogicznej musi być nie tylko dziecko, ale i wychowawca, pewne przygotowanie i urobienie jego osobowości.

Osobowość ta musi być 1-o, w dostatecznej mierze reprezentatywną t. j. naprawdę streszczać i wyrażać w sobie to, co ogólnie i co w danym momencie historycznym szczególnie jest wartościowego w społeczeństwie, i co ma się stać treścią wychowania; 2-o, musi nauczyciel mieć warunki, któreby go zdolnym czyniły do wywierania wpływu, do pośredniczenia w przenoszeniu moralnych i społecznych wartości od jednego pokolenia do drugiego. Streszcza się to w dwuch wymaganiach: nauczyciel musi być żywym i współczującym człowiekiem swojego czasu i swojego narodu; nauczyciel musi mieć w sobie przymiot, który w stopniu większym lub mniejszym znamionuje wszystkich wychowawców z urodzenia, mianowicie to, co się nazywa duchem apostolskim. — Rozumie się, że urzeczywistnienie tych wymagań zależne jest od zbioru całego warunków, ogólnego charakteru i wykształcenia wychowawcy, warunków, które w części leżą poza sferą wogóle naszego świadomego oddziaływania, w części poza sferą zadań, które spełnić może szkoła fachowa, jaką jest Instytut Pedagogiczny. Niemniej jednak są przedmioty, których uwzględnienie przyczynić się może do zrealizowania tych wymagań, jakie osobie wychowawcy stawiamy. Są to przedmioty, które zapoznają i wiążą człowieka wewnętrznie z życiem ogółu, i przedmioty, które dostarczają podstawy do wytworzenia sobie światopoglądu, a jednocześnie budzą i rozwijają głębsze życie wewnętrzne i uczuciowe człowieka, będące źródłem jego moralnej siły a zatym i zdolności jego oddziaływania na innych. Do tych przedmiotów należą:

Nauka o społeczeństwie (stosunki prawne, ekonomiczne, społeczne i polityczne).

Historja polska czasów porozbiorowych.

Historja filozofji (treść i historja głównych poglądów na świat i życie).

Psychologja i filozofja religji.

System etyki.

Wykłady i ćwiczenia z zakresu estetyki, mające na celu wyrobienie wrażliwości i sądu dla piękna w poezji, muzyce i plastyce.

Lektura z zakresu literatury powszechnej i polskiej.

Oprócz powyższego programu, jako przedmioty *dodatkowe* dawane będą krótsze, paro- lub kilkogodzinne kursy w kwestjach specjalnych, np.:

Psychologja zwierząt.

Dziedziczność psychologiczna.

O eugenice.

Sądy dla dzieci.

Alkoholizm w szkole.

Literatura dla młodzieży i t. p.

4-o. Instytut jako *ognisko pracy naukowej* zadanie swoje spełniać będzie w części już jako wyższa instytucja nauczania, przez to, że wykładający będą przygotowywali i ogłaszali kursy, pobudzali uczniów do badań, że badania przez uczniów dokonane niejednokrotnie stanowić będą przyczynki naukowe. Poza tym Instytut dawać będzie inicjatywę do badań specjalnych, urządzać posiedzenia i dyskusje naukowe, przez założenie bibljoteki i laboratorjum ułatwi badania tak swoim członkom, jak osobom postronnym, wreszcie rezultaty te ogłaszać będzie drukiem w swoich wydawnictwach.

5-o. Instytut jako *ośrodek propagandy pedagogicznej:* 1-o. organizuje popularne odczyty i demonstracje dla szerszej publiczności, 2-o, dla nauczycieli urządza kursy dopełniające świąteczne i wakacyjne, 3-o, wysyła swoich prelegentów na prowincję dla popularyzowania wiedzy pedagogicznej, 4-o, perjodycznie dokonywa i ogłasza krytyczne oceny nowych podręczników i książek dla młodzieży, 5-o, Instytut utrzymuje *Biuro Porad Pedagogicznych*, w którym specjaliści udzielać będą osobiście lub piśmiennie odpowiedzi i wyjaśnień we wszelkich kwestjach, związanych z wychowaniem i nauczaniem jak np. postępowanie z dziećmi wyjątkowo trudnemi do prowadzenia, ocena inteligencji i szczególnych uzdolnień dziecka, leczenie szczególnych zboczeń i wad dziecka, programy i plany do nauczania domowego lub nowych szkół.wskazówki do wyboru szkół w kraju i zagranicą; wskazówki do samokształcenia: porady w wyborze zawodu na podstawie zbadania fizycznych i psychicznych właściwości osobnika.

Ćwiczenia domowe.—Edm. Blanguernon, inspektor Akademji, ogłosił cyrkularz, w którym stanowczo wypowiada się przeciw zadawaniu ćwiczeń piśmiennych w domu.

„Zwracaliśmy już pańską uwagę na zadania piśmienne domowe. Wyrażałem wtedy swoją opinję, iż pożytek podobnych zadań jest bardzo sporny, że po sześciu godzinach zajęcia w szkole, ćwiczenia takie mogą być męczące, a ze względu na warunki fizyczne, w jakich najczęściej się odbywają, dla zdrowia dzieci szkodliwe. Zalecałem panu, żeby były bardzo krótkie, jeśli pan ich wogóle nie skasuje.

Obecnie przyszedłem do przekonania, po dokonaniu doświadczeń, że skasowanie tych ćwiczeń zupełne jest rzeczą nieodzowną.

Konieczne jest ze względu na dzieci, które na kursie przygotowawczym są już narażone na przeciążenie anormalne. Gdyż nie tylko starsi uczniowie bywają zmuszani do odrabiania zadań: widziałem malców sześcioletnich, zajętych wieczorem kopjowaniem wyrazów i nieskończonych operacji arytmetycznych; nauczyciele tłumaczą się, że takie jest życzenie rodziców.

Konieczne też jest zniesienie tego zwyczaju ze względu na interes nauczania. W warunkach niekorzystnych dzieci mogą tylko źle pracować. Zapominają przytym o metodach, do których się wdrażają w szkole. Nie są też te prace bez złych skutków dla wychowania. W samej rzeczy jest to rzecz niemożliwa, żeby nauczyciel poprawiał wszystkie prace domowe. Dziecko przyzwyczaja się do pracy byle jak wykonywanej, ponieważ nauczyciel nie może jej kontrolować dość uważnie. Zadowala się pracą techniczną, machinalną, żeby tylko jako tako wyglądała powierzchownie.

W interesie nauczycieli jest także zaniechanie tych prac domowych. Mają panowie coś lepszego do roboty i ze względu na swoje zdrowie i ze względu na swoją szkołę, niż znaczenie czerwonym atramentem kajetów swoich uczniów. Poprawianie ćwiczeń zachowajcie dla prac, dokonywanych pod waszym kierunkiem i dozorem.

Nadto zostaną panowie zwolnieni od zarzutów i skarg, że prace nie są sprawiedliwie rozdzielane, uniknięcie porównywania szkoły ze szkołą i t. p. Pocóż więc trzymać się rutyny, przynoszącej korzyści bardzo małe i problematyczne, a niedogodności bezwzględne?

Proszę mię jednak zrozumieć, że nie zakazuję wszelkich zajęć w domu poza szkołą; zakaz stosuje się tylko do ćwiczeń piśmiennych. Przeciwnie, będzie mi bardzo przyjemnie, jeśli zadawać będziecie panowie już to przygotowanie czytania, już to rysunek na temat, przez was wskazany, lub pracę ręczną interesującą... W ten sposób bez niczyjej szkody, i nie przeciążając nikogo, spełniać będziecie życzenie rodziców, żeby dzieci i w domu były cokolwiek czymś zajęte.

Dlatego proszę panów o skasowanie zupełne prac piśmiennych domowych od 1 stycznia 1912 r.

(„Minerva“, zesz. I,
str. 22—23).

Z Towarz. wychowania przedszkolnego.

Na przedostatnim posiedzeniu członków towarzystwa p. Weryho-Radziwiłłowiczowa referowała sprawę ogródków dziecinnych w Niemczech.

Dawna metoda Freblowska, szczególniej gdy jest mechanicznie stosowana, wymaga gruntownej reformy, pomyślano też o przeprowadzeniu jej w Niemczech, zakładając wzorowy Pestalozzi-Froebel Haus w Berlinie. Prelegentka widziała go dokładnie i pełna jest uznania dla jego urządzeń wychowawczych.

Instytucja stworzona została już przed 35 laty przez p. Henryjettę Schrader, w małym jednak początkowo zakresie, powoli zyskiwała sobie uznanie, aż wreszcie znalazł się dobroczyńca, który jej zapisał obszerny dom, otoczony pięknym ogrodem.

Wtedy już można było urzeczywistnić zamiary szersze.

Dawne freblowskie „robótki“ zamienione na praktyczne zajęcia w domu, na podwórzu i w ogrodzie, którego część przeznaczono dla zwierząt domowych. Dzieci gotują, piorą, sadzą, pielęgnują kwiaty, karmią zwierzęta, robią sery i masło, podbierają miód, słowem robią to wszystko, coby dla nich było wskazane w domu rodzinnym.

Oprócz 300 dzieci w ogródkach freblowskich mieści się w zakładzie około 80 uczniów i uczenic ze szkół ludowych, którzy tam przychodzą, aby w widnych i dobrze przewietrzanych pokojach, lub też na świeżym powietrzu, odrabiać lekcje. Instytucja dostarcza im lekcji gimnastyki i muzyki, mogą korzystać z kąpieli i umywalni. 150 dziewcząt kształci się w niej także na ochroniarki teoretycznie i praktycznie. Wpływ na rodziców utrzymywany jest zapomocą wieczorów, odczytów-dyskusyjnych, urządzanych co dwa tygodnie, które co pół roku zamieniają się na liczne zebrania, połączone z koncertem.

(*D. K.*)

O wychowaniu przedszkolnym w Belgji mówiła na ostatnim posiedzeniu „Wychowania przedszkolnego“ p. A. Wiśniewska.

Po berlińskim Pestalozzi-Froebel Haus'ie belgijskie ogródki dziecięce zajmują pierwsze miejsce. Bruksela (700 tys.

mieszkańców) wydaje 300 tysięcy fr. rocznie na 14 ogródków. Mieszczą one 2 tysiące dzieci. Utrzymanie wychowańca 150 fr. rocznie. Stronnictwo polityczne, dochodzące do władzy, przedewszystkim funduje te instytucje publiczne, poświęcone dzieciom ludu. Pod względem higjenicznym bez zarzutu, czystość nieposzlakowana pod każdym względem. Dzieci rodziców, nie przestrzegających należycie regulaminu, wręczanego im przy zapisie, uparcie brudne, bywają nawet, ku wielkiemu wstydowi, wydalane. Wcielają tu ideę nie formę metody Froebla, przystosowywaną do warunków miejscowych: mniej wiadomości, natomiast rozwijanie dziecka, harmonja, wywołana jednolitością słowa i czynu. Łączenie się w grupy, szczególniej przy budownictwie, pomaganie sobie nawzajem przy współudziale nauczycielki w trudniejszych czynnościach, poddawanie swojej woli prawom ogólnym wyrabiają solidarność i uspołecznienie. W szeroko uwzględnionym k s z t a ł c e n i u zmysłów pożytecznemi są np. ćwiczenia, polegające na porównywaniu różnobarwnych i różnej długości wstążek, chorągiewek, układaniu z nich figur gieometrycznych i t. p. Przy dźwiękach fortepjanu, który tu ma wielkie znaczenie, dzieci maszerują, skaczą biegają. Gry odznaczają się pomysłowością, sprawnym wykonaniem. Dzieci—wyjątkowo niemuzykalne—ich śpiew to mowa raczej przeciągana. Gry naśladowcze podług Dalcroze'a, przy gimnastycznych główną rolę odgrywają piłki — dla najmłodszych włóczkowe—przyczym zapoznają się z właściwościami piłek.

Kandydatka (maîtresse assistante) kształci się na ochroniarkę praktycznie, pomagając nauczycielkom, których zakład posiada po jednej dla każdego kursu. Pozatym starsza ochroniarka w coraz to innym oddziele miewa swoje godziny zajęć, które są lekcjami wzorowemi dla nauczycieli. Pensja nauczycielki od 1500—3500 fr. Norma 100 fr. rocznej podwyżki. Nauczycielki prowadzą b. staranny dziennik, opisujący pogadanki, gry i zajęcia, przedstawiają sprawozdania na ogólnym posiedzeniu. Inspektorka wybiera nauczycielki dla wszystkich ochron, daje swój kierunek, pomysły, metody. Każda nauczycielka z swoim kompletem (około 40 dzieci) studjuje 3 kolejne kursy zajęć, przeznaczone dla wychowańców od lat 3 do 7-miu.

(*J. G.*)

W d. 17 kwietnia odbyło się w P. Z. N. nadzwyczajne zebranie Sekcji języka polskiego z porządkiem dziennym następującym:

Referat prof. Stanisława Słońskiego p. t. „Beniowski w wykładzie szkolnym“, wybory przewodniczącego zamiast p. Szobera, który się zrzekł mandatu, oraz sprawy bieżące.

Prelegent wyłożył słuchaczom swoją metodę wykładu arcydzieła Słowackiego.

Przedewszystkim nauczyciel zapoznaje uczniów z istotą dygresji lirycznej, rozpatrując z nimi Giaura, fragmenty Child-Harolda, Don Juana, co poprzedza zaznajomieniem bliższym z istotą twórczości Byrona. Następnie przechodzi do „Beniowskiego“.

Po wyeliminowaniu fabuły, chcąc ułatwić objęcie i przyswojenie ogromu materjału, jaki dają dygresje, naprowadza

klasę na myśl podzielenia ich na oddzielne grupy, a mianowicie: wspomnienia osobiste, apostrofy do emigracji, do krytyków, do innych poetów, do Mickiewicza w szczególności. W tym podziale można poczynić jeszcze poddziały lub też rozgatunkować dygresje, wychodząc z innego założenia.

Odczytując utwór, uczeń na podzielonym na części arkuszu w odpowiedniej rubryce notuje numer aktowy i pieśni, w której znalazł danego typu dygresję.

Poza ogólnie cytowanemi przez komentatorów aluzjami np. do twórczości Mickiewicza, uczniowie dopatrzyli, że Słowacki rozpoczyna Beniowskiego od wyjazdu głównego bohatera w świat, przeciwstawiając to powrotowi Pana Tadeusza do domu i t. p.

Prelegent zapoznał sekcję zaledwie z cząstką dużego plonu analizy uczniów, nie przeszkodziło to jednak do ożywionej dyskusji, która się wyłoniła na skutek i tak olbrzymiego i interesującego materjału.

W dyskusji, którą kierował prof. Drogoszewski, zabierali głos pp. Komarnicki, Baumfeld, Piekarska, Lewinowa, przewodniczący, prelegent i inni.

Zdaniem wielu było, iż analiza podobna, rozbijając arcydzieło na drobniutkie cząstki, psuje wrażenie, kiedy pewne większe całostki sprzyjają odczuciu, przejęciu się zmiennym nastrojem utworu. Zatapianie się szczegółowe w znaczenie danych aluzji obniża osobistość Słowackiego w oczach uczni, podkreśla wyraziście niejedno, ludzkie tylko, nie anielskie bynajmniej uczucie, miotające autorem „Beniowskiego“ w tym okresie.

Prof. Słoński zaznaczył, iż nie uważa bynajmniej podanych przez siebie uwag metodycznych za całokształt wskazówek do wykładu o „Beniowskim“, z czym też wypowiedziały się i głosy dyskusji, podkreślając niezbędność rzucenia poematu na szeroko podmalowane tło biograficzne, zwrócenie uwagi na jego stanowisko u samych wrót epoki anielskiej, na potrzebę syntezy twórczości Słowackiego obok analizy.

Następnie rozpatrywano stosunek metody prof. Słońskiego do stosowanej przez prof. Komarnickiego przy studjowaniu wielce skombinowanej fabuły „Mazepy“.

W końcu prelegent zwrócił uwagę na prowincjonalizmy w rymach Słowackiego, wyróżniając je od lapsusów autora i usterek niedokładnych wydań, jakiemi z konieczności posługują się uczniowie.

Wybory dały następujący wynik: przewodniczącym działu języka polskiego został obrany prof. Stanisław Słoński, literatury– prof. Aureli Drogoszewski, sekretarką pozostała nadal p. Józefa Gażyńska.

(*P. H.*)

Tadeusz Czacki.

Pod powyższym tytułem w d. 8 kwietnia w sali Muzeum Przemysłu i Rolnictwa wygłosił odczyt prof. M. Massonius.

Na wstępie prelegent zaznaczył, iż epoka Stanisława Augusta wydała cały szereg ludzi niezwykle zrównoważonych, o wielkich umysłach i charakterach, dążących wytrwale do postawionych przez siebie ce-

lów i nie zrażających się niepowodzeniami. Ludzie ci byli to przeważnie wychowańcy szkół pijarskich i szkół Komisji Edukacyjnej, które oparte były wprawdzie na błędnej psychologicznie doktrynie, uznającej duszę ludzką za pustą tablicę, na której jedynie wychowanie zapisuje swe ślady, lecz właśnie doktryna ta wzmogła energję wychowawców i wydała świetne względnie rezultaty.

Ze szkół polskich wyszedł w owym czasie szereg ludzi o spokojnych charakterach, ludzi niezłomnych, ludzi pracy. Takim to typem był Tadeusz Czacki, założyciel Liceum Krzemienieckiego, które w historji szkolnictwa polskiego odegrało tak wielką i ważną rolę.

Niepozorny, cichy, niewymowny, zewnętrznie Czacki nie wywierał wrażenia silniejszego; wielki zaś entuzjasta wiedzy i wielbiciel gruntowności w nauce, przekraczał daleko w wiedzy swej zakres wychowania szkolnego.

W 19-ym roku wstąpił do kancelarji królewskiej, następnie senatu i, jako kodyfikator, podczas sejmu wielkiego odegrał czynną i znamienną rolę, będąc już wówczas najwięcej wykształconym prawnikiem polskim i znawcą prawa.

Czacki, o umyśle niezwykle trzeźwym, widział, że reformy przychodzą za późno. Po przejściu wielkich kataklizmów, zorjentowawszy się w sytuacji, wziął się do pracy nad odrodzeniem kraju drogą oświaty.

W epoce przedrozbiorowej cały szereg broszur i książek o kwestjach bieżących oraz wiekopomne dzieło: „O prawach litewskich i ruskich“, były owocem jego pracy. Po rozbiorach, uznając, iż kultura charakterów i wykształcenia jest podstawą, kamieniem węgielnym jaśniejszej przyszłości, poświęcił się Czacki działalności wychowawczej.

Koroną działalności tej było założenie Gimnazjum Wołyńskiego, w następstwie Liceum Krzemienieckiego, które było odpowiednikiem Uniwersytetu Wileńskiego dla gubernji: Wołyńskiej, Podolskiej i Kijowskiej. Liceum to było przeznaczone dla synów bogatych ziemian gubernji południowych, żywiołu konserwatywnego, który w szkole Czackiego nabierał szerszego kroju i demokratyzował się.

Liceum Krzemienieckie egzystowało 30 lat i zamknięte zostało dopiero wskutek katastrofy narodowej; historja jego jest jedną z najpiękniejszych kart w dziejach szkolnictwa.

Duch jednak demokratyzacji i rozleglejszych widnokręgów, jakiemi promieniowało to pierwszorzędne ognisko wychowawcze, rozproszony po kraju, po wielu nieszczęściach i kataklizmach narodowych odżył dopiero i to na krótko w niezapomnianej Szkole Głównej, po której zamknięciu czeka na nowe wskrzeszenie, torując sobie drogę ku temu w przemożnej walce z przeszkodami natury wewnętrznej i zewnętrznej.

(P. H.)

Z sekcji połączonych.

W dn. 15 z. m. na zebraniu Sekcji połącz. prof. Ehrenkreutz wygłosił nader interesujący odczyt „O rozwoju miast w Polsce“.

Do XIII stulecia panowała u nas gospodarka naturalna, odtąd ruchliwość handlowa, znajdująca ujście w tranzycie między Wschodem i Zachodem,

Węgrami i Flandrją, będącą już wtedy na wysokim poziomie przemysłowym, wymagała grodów na rozstajnych drogach, robiąc w gospodarce naturalnej coraz wyraźniejsze wyłomy.

Produkcja ówczesna nie pozwalała na wywóz zboża, natomiast skóry, wosk, miód, futra wogóle produkty leśne stanowiły przedmiot wywozu. To stopniowe przekształcanie gospodarki naturalnej na miejską i pieniężno-towarową znalazło swój wyraz i odpowiednik polityczny—w dążeniu miast do emancypacji od wpływów i zależności szlachty; dążenia te, podsycane przez miejscowych dynastów, zostają urzeczywistnione jednak dopiero dzięki żywiołowi niemieckiemu, który obsadzał, w miarę rozwoju przemysłu i handlu w Polsce, wszystkie miasta na zasadzie przeważnie „prawa magdeburskiego", którego „akt nadawczy" uniezależniał miasta od szlachty w dziedzinie sądownictwa, administracji i ekonomiki: rada miejska na czele z wójtem skupiała wszystkie interesy, główne zaś miasta, jak Kraków, Lwów, Wilno, Poznań, w sferze politycznej zaczynają odgrywać dużą rolę i wysyłają swych posłów na sejmy. W samych miastach bogactwo, znaczenie i siły wzrastały — u t. zw. „arystokracji miejskiej, z góry patrzącej na „pospólstwo" cechowe, skazane na wszystkie fatalne następstwa tego podziału, spadające swym ciężarem na stronę słabszą. Toczy się walka między temi warstwami, między dumnemi rajcami i cechami, których członkowie dla omówienia swych spraw zmuszani są do urządzania „schadzek nocnych"; bo tak we włościach, jak i w miastach Rzeczypospolitej wolność była udziałem tylko uprzywilejowanych.

Tymczasem zachodzą w świecie gospodarczym zmiany poważne. Po zdobyciu Konstantynopola i odkryciu drogi morskiej do Indji handel tranzytowy, będący podstawą handlu w Polsce, zmienia swe drogi, omijając nasz kraj. Ma to pierwszorzędne znaczenie dla rozwoju miast naszych, które odtąd nieznacznie i stopniowo, ale nieuniknienie obniżają swe stanowisko społeczne i polityczne. Szlachta, która zazdrosnym i obaw pełnym wzrokiem patrzyła na rozwój miast i wpływy polityczne mieszczaństwa, sama zabiera wywóz zboża i przywóz towarów w swe ręce, uwalniając się od ceł, które od XVI stulecia muszą opłacać tylko miasta. Ten czynnik ma również duże znaczenie w zatamowaniu rozwoju nowszych miast w epoce, kiedy w całej Europie wywalcza sobie stan trzeci prawa i zdobywa materjalny dobrobyt. To uciskanie przez szlachtę zarówno włościaństwa, które ostatecznie zostaje przez nią zduszone, jak i miast idzie w różnostronnych kierunkach. I tak, obcy kupcy zyskują przywileje dogodne dla szlachty, a uciążliwe dla rdzennego miejskiego żywiołu, zapadają uchwały sejmowe, narzucające miastom przymusowy kurs monety, ograniczenie cechów, ustawa o zbytkach (odnośnie do mieszczaństwa), przymusowa taksa na szlachecki trunek — wino, i inne towary—wszystko to dławi sztucznie i przymusowo rozwój nowych miast.

Z powstaniem gorzelnictwa i organizacji folwarcznej interesy i polityka agrarna dominują ponad wszystkim, dochodzi do tego, że mieszczaństwu,

z którego samorządu już i cienia nie pozostało, zabronionym jest nabywanie majątków ziemskich, szlachta natomiast nanabywa chętnie i z upodobaniem posiadłości w miastach, wyodrębniając je w t. zw. jurydykach od obowiązujących inne stany obowiązków i ciężarów.

Ta polityka szlachecka, konsekwentna i z uporem prowadzona doprowadziła miasta do zupełnego upadku, z którego reformy sejmu czteroletniego wydobyć je nie były w stanie.

Szkoda, że tak pouczającego, opartego na źródłowych pracach, tak interesującego i, wobec nastrojów doby bieżącej, tak aktualnego odczytu, wysłuchała zaledwie garstka obecnych.

(*P. H*)

Odczyty prof. Baudouina de Courtenay.

„O stosunkach polsko-żydowskich“ wygłosił prof. Baudouin de Courtenay odczyty w Białymstoku i Mińsku (dn. 5. i 6. maja).

Przypominamy czytelnikom, że odczyt prof. B. de C., wygłoszony w Warszawie 7 lutego 1913 wyszedł w druku p. t. W „kwestji żydowskiej“ i jest do nabycia we wszystkich księgarniach.

Statystyka nauczycielstwa.

Próbę w tym kierunku przedsięwzięło Stowarzyszenie.

Na 113 zapytań do szkół polskich otrzymano odpowiedzi 88.

Na podstawie tych odpowiedzi obliczono, że w 88 szkołach jest 1570 nauczycieli, średnio 18 w szkole.

W tej liczbie 1231 nauczycieli Polaków, t. j. 78,41%, innych narodowości 339 (21,59%).

Co do kwalifikacji naukowych, 586 osób ma wykształcenie uniwersyteckie (47,61%), 587 wykształcenie średnie (47,78%), 58 kończyło seminarja dla nauczycieli ludowych, co wynosi 4,71%.

Z nauczycieli Polaków w Warszawie pracuje 614 (49,88%), na prowincji 617 osób (50,12%).

Celem zbadania bytu nauczycielstwa szkół polskich, rozesłano również do szkół kwestjonarjusz z prośbą o doręczenie wszystkim współpracownikom. Na 1922 rozesłane zapytania otrzymano dotychczas zaledwie 203 odpowiedzi.

Ankieta „*Brzasku*“.

W celu ujednostajnienia pisowni polskiej urządziła w początku r. b. redakcja miesięcznika młodzieży polskiej w Poznaniu *Brzask*, ankietę wśród 18-tu wybitniejszych językoznawców polskich, ludzi znanych ze swej działalności naukowej i pedagogicznej, zadając im pytania:

Która z dwuch istniejących pisowni: 1) akademickiej (t. zw. galicyjskiej) i 2) reformowanej (t. zw. warszawskiej)—jest lepsza i która z nich ma przed sobą większą przyszłość, tak ze względów teoretycznych, naukowych, jak też i pedagogicznych oraz praktycznych (np. łatwość większa i t. p.).

Na pytania te odpowiedziało 15-tu naszych językoznawców teoretyków i praktyków-pedagogów, a mianowicie: pp. Karol Appel, Jan Baudouin de Courtenay, Tytus Benni, Aleks. Brückner, Stanisław Dobrzycki, Adam Antoni Kryński, Jan Łoś, Kaz. Nitsch, Jan Rozwa-

dowski, Mikołaj Rudnicki, Stanisław Słoński, Ign. Stein, Stanisław Szober, Henryk Ułaszyn i Roman Zawiliński.

Zreasumowaniem wyniku tych odpowiedzi zajął się uproszony do tego przez redakcję *Brzasku* dr. Henryk Ułaszyn z Lipska. A rezultat ten wypadł (w streszczeniu) jak następuje:

Z 15-tu uczonych, którzy odpowiedzieli na pytania ankietowe, 7-miu oświadczyło się bez żadnych zastrzeżeń za pisownią „reformowaną", t. j. warszawską, względnie za pisownią komisji językowej Akademji umiejętności z r. 1906, ponieważ obie te pisownie po za drobiazgami są właściwie identyczne, a mianowicie pp. T. Benni, J. Baudouin de Courtenay, A. A. Kryński, K. Nitsch, St. Słoński, St Szober i H. Ułaszyn; 8-miu zaś oświadczyło się za pisownią „akademicką", t. j. galicyjską (uchwal. w r. 1891), przyczym z tych 8-miu nie wszyscy byli zdania, iżby pisownia akademicka była lepsza od reformowanej. Zasadniczo tylko trzech było przeciwnych pisowni reformowanej, ponieważ zdaniem ich pisownia reformowana ustępuje pisowni akademickiej ze stanowiska naukowego, a mianowicic: K. Appel, M. Rudnicki i R. Zawiliński. Dla dwuch innych, a mianowicie dla prof. A. Brücknera i St. Dobrzyckiego obie te pisownie pod względem ich wartości, jako systemy teoretycznie uzasadnione, stoją na równi. Obaj ci uczeni przechylają się na stronę pisowni akademickiej jedynie ze względu na jej większe rozpowszechnienie. Atoli wreszcie inni trzej, a mianowicie: J. Łoś, Ign. Stein i J. Rozwadowski, polecający pisownię akademicką ze względów ubocznych, stanowczo stają jednak w obronie systemu pisowni warszawskiej.

Ze stanowiska więc naukowego za lepszą od pisowni akademickiej uznało pisownię warszawską ogółem 10-ciu uczonych: 7-miu bez zastrzeżeń, a 3-ch z zastrzeżeniami, wywołanemi jedynie względami ubocznemi, a zaledwie tylko trzech było przeciwnych zasadniczo pisowni warszawskiej. Poza tym było dwuch obojętnych dla obu pisowni, przyczym z tych dwuch jeden, a mianowicie St. Dobrzycki oświadczył się nawet za pisownią reformowaną t j. warszawską ze względów jej większej praktyczności, tak samo, jak i inni dwaj, uwzględniający w swych odpowiedziach pytanie, co do względów praktycznych tej lub owej pisowni (K. Nitsch i St. Szober).

Widzimy więc, że ogółem większość znaczna, bo $^2/_3$ odpowiadających na ankietę *Brzasku* naszych uczonych, wypowiedziała się, z punktu widzenia naukowego za pisownią reformowaną t. j. warszawską, która powinna nareszcie uzyskać urzędowe uznanie walnego zgromadzenia członków Akademji, tymbardziej, że w łonie tejże Akademji była ona już w r. 1906 przez komisję językową opracowywana i uznana za najlepszą i najpraktyczniejszą...

S. T. J.

(*Kurjer Warsz.*).

Bibljoteka publiczna w r. 1912.

W sprawozdaniu za r. 1912, ogłoszonym przez zarząd Bibljoteki publicznej, znajdujemy, że suma osiągnięta z różnych składek członków rzeczywistych

oraz jednorazowych składek członków dożywotnich, zapisanych w r. 1912, wyniosła tylko 3940 rb. 50 kop.

Liczba członków wzrasta bardzo powoli i w liczbach przedstawia się jak następuje: w r. 1907 wynosiła 224, w 1908 r.—572, w 1909 r. — 658, w 1910 r. —641, w 1911 r.—652, wreszcie w 1912 r.—672.

Dla ścisłości przytoczymy, że w przeciągu 1912 r. przybyło wogóle 78 członków, ale w dniu 31-ym grudnia tegoż roku wykreślono z liczby członków rzeczywistych 75 osób, które nie opłaciły składki za rok 1911 i 1912, wobec czego pozostało 672 członków, w porównaniu zatym z r. 1911 liczba ich zwiększyła się zaledwie o 20 osób.

Suma darów pieniężnych, która wpłynęła do kasy Bibljoteki w roku sprawozdawczym, wyniosła 2,876 rb.

W przeciągu 1912 r. do zbiorów wpłynęło z darowizn dzieł 15,271 (tomów 21,810), z zakupów dzieł 169 (tomów 176).

Ogólna liczba dzieł posiadanych przez Bibljotekę do końca r. z. wynosiła 68,066 (tomów 87,243).

Liczba czasopism literackich i naukowych, które Bibljoteka otrzymuje drogą prenumeraty lub darowizny w r. 1912 (nie licząc dzienników, których bibljoteka nie wydaje) stanowiła 174, a mianowicie:

Polskich 90, niemieckich 42, francuskich 23, rosyjskich 9, czeskich 4, angielskich 4, włoskich i esperanckich po 2.

Liczba zgłoszeń po książki wyniosła w r. z. 5,603, korzystających z Bibljoteki na miejscu było 23,874.

Zgromadzenie ogólne członków Towarzystwa prawomocne bez względu na liczbę uczestników, odbędzie się we wtorek, d. 20-go b. m., o godz. 8-ej wieczorem, w lokalu własnym przy ul. Rysiej.

„Dziecko“.

Od kwietnia 1913 roku wychodzić będzie miesięcznik p. t.: „Dziecko“, czasopismo, poświęcone wychowaniu domowemu i społecznemu.

Przedmiotem nowego pisma ma być dziecko — jego natura, jego potrzeby, jego stosunek do rodziny i społeczeństwa, jego wychowanie poza nauką w szkole.

Komisja fizjograficzna Polskiego Tow. Krajoznawczego w r. 1912.

Na badania naukowe w roku sprawozdawczym wpłynęło rb. 425 kop. 15.

Budżet Komisji wynosił w roku sprawozdawczym 2000 rb., z czego wydano 1740 rb. subsydjów na prowadzenie badań, 29 rb. 6 kop. na delegacje, 62 rb. 15 kop. na książki, 54 rb. 70 kop. na druki, 13 rb. 25 kop. na materjały fotograficzne i 8 rb. 93 kop. na wydatki kancelaryjne. Razem wydatkowano—1908 rb. 09 kop.

Na posiedzeniach plenarnych Komisji wygłoszono następujące referaty:

1) L. Krzywicki. Badania nad „mogiłą Gedymina“.

2) St. Lencewicz. Dzieje Lubrzanki (górnej Nidy) w dyluwjum.

3) St. Lencewicz. Współudział oddziałów prowincjonalnych w pracach fizjograficznych.

4) Cz. Łopuski. Wzgórza na Niżu Polskim.

5) Prof. E. Romer. Sprawozdanie ze studjów lodowcowych na Podhalu.

6) W. Szukiewicz. Cmentarzysko ciałopalne płaskie pod wsią Naczą w pow. Lidzkim.

7) M. Wawrzeniecki. Ślady kultury pierwotnej w okolicach Włocławka.

8) J. Wodzińska. Sprawozdanie z badań na jeziorach Wielkopolskich.

9) Żmuda. Sprawozdanie z poszukiwań florystycznych w Łysogórach.

Prace komisji skierowały się odrazu w kilku kierunkach, przystąpiono do uporządkowania zbiorów prowincjonalnyoh, zajęto się faunistyką Zamojszczyzny, na szeroką skalę prowadzono badania jeziorne na Kujawach i w Wielkopolsce, pracowano w górach Świętokrzyskich, a wreszcie prowadzono studja antropologiczne w różnych miejscowościach gub. Radomskiej i Kieleckiej. Wreszcie, już w końcu roku, postanowiono podjąć opracowania atlasu fotograficznego morfologji kraju.

Złożone Komisji sprawozdania z podjętych prac i studjów dadzą się streścić w następujący sposób:

p. M. Wawrzeniecki opracował zbiory wykopalisk przedhistorycznych, znajdujących się w muzeach oddziałów Kujawskiego i Kieleckiego P. Tow. Kraj.

P. L. Krzywicki prowadził badania nad pilkalniami litewskiemi w dwuch kierunkach: 1) nad ułożeniem mapy grodzisk nad górną Dubissą oraz dolnym biegiem Niewiaży i 2) nad rozkopaniem t. zw. mogiły Gedymina w Wielonie nad Niemnem.

P. M. Rzewuska prowadziła studja antropologiczne nad kobietami, pracującemi w kopalniach olkuskich.

P. J. Niekrasz badał florę jezior Chodeckiego i Kromszewickiego na Kujawach.

P. K. Kulwieć odbył wycieczkę na Polesie, w celu poznania obszarów zamieszkałych przez bobry.

P. J. Wodzińska prowadziła badania nad jeziorami Wielkopolskiemi (Gosławickie, Pątnowskie, Licheńskie) oraz obszar zawarty w ramach: (Konin, Slesin, Słupca, Pyzdry).

PP. P. Słonimski i T. Wolski kontynuowali prace rozpoczęte w roku zeszłym na jeziorach kujawskich, badając stosunki biologiczne na jeziorach: Chodeckim, Kromszewickim, Lubienieckim, Szczytnowskim, Borzymowskim, Krukowskim, Przedeckim oraz stawy na Zameczku pod Chodczem.

P. St. Lencewicz kontynuował rozpoczęte w roku ubiegłym studja antropologiczne w pow. Opoczyńskim gub. Radomskiej.

PP. E. Malinowski i S. Dziubałtowski badali rozwój lasów jodłowych na porębach Łysicy.

P. J. Domaniewski zajmował się poszukiwaniami ornitologicznemi.

P. S. Tenenbaum zajmował się poszukiwaniami faunistycznemi.

P. Czesław Łopuski, który prowadził studja nad utworami lodowcowemi Kujaw, oraz p. E. Błędowski, sprawozdań z delegacji swych nie nadesłali.

Dział meteorologiczny przy Komisji Fizjograficznej prowadził p. Wład. Smosarski, który co miesiąc opracowywał sprawozdania miesięczne o przebiegu pogody (drukowane w „Ziemi“).

W następujących miejscowościach prowadzone były spostrzeżenia na stacjach Towarzystwa Krajoznawczego.

1. Jędrzejów,
2. Nowa Słupia,
3. Św. Krzyż (pow. Kielecki),
4. Bieliny (pow. Kielecki),
5. Suchedniów (pow. Kielecki),
6. Wysokie (pow. Krasnostawski),
7. Łomża,
8. Olkusz,
9. Zawiercie (pow. Będziński).

Z sekcji filozoficzno-psychologicznej.

Na posiedzeniach sekcji w dn. 22 lutego, 15 marca, 5 i 19 kwietnia i 3 maja wygłaszali referaty p Stattlerówna (Fenomena i Noumena), p. Olszewska (Paralogizmy), p. Piotrowski i p. Cumftówna (Antynomje czystego rozumu). Rozprawom z powodu kwestji, poruszanych w referatach, przewodniczył dr. Fl. Znaniecki.

Między innemi w dyskusji poddano krytyce Kantowskie rozumienie noumenu. Dla Kanta pojęcie noumenu t. j. istoty rzeczy, ukrywającej się poza zmysłowym zjawiskiem, jest uprawnione w znaczeniu ujemnym, t. j. jako pojęcia granicznego, wzbraniającego umysłowi przekroczenia pola, dostępnego mu doświadczenia. Możnaby jednak utrzymywać, że wogóle nigdy nie powstawały takie idee, które przekraczają zakres doświadczenia. Najbardziej nawet oddalone od rzeczywistości doświadczalnej służyły przecież ku temu, by ułatwić ogarnięcie pewnej części doświadczenia. Gdy mówimy o pojęciach metafizycznych, uwydatniamy tylko podmiotowy swój stosunek do jakiejś idei. Jeżeli w koncepcji pewnej przestajemy widzieć model rzeczywistości, natomiast zaczynamy upatrywać w niej istotę rzeczy, pewien byt—z symbolu tworzymy ideę metafizyczną. Rola jednak pojęcia w stosunku do doświadczenia pozostaje ta sama: pozwala nam w ten lub inny sposób doświadczenie to ujmować.

Pomijając inne przedmioty nieraz bardzo ożywionej dyskusji, zatrzymamy się na antynomjach. Według Kanta rozum, pragnąc wytworzyć sobie ostateczne pojęcia o budowie i początku świata dochodzi do idei kosmologicznych wprost sobie sprzecznych, z równą jednak mocą uzasadnionych. W ten sposób z jednej strony mamy szereg tez: świat ma początek w czasie i zamknięty jest w przestrzennych granicach; substancje złożone są z pierwiastków bezwzględnie prostych, nierozkładalnych; obok przyczynowości należy uznać istnienie wolności (władzy rozpoczynania z siebie szeregu zjawisk i, wreszcie, poza szeregiem zmian w świecie zmysłowym istnieje czynnik bezwzględnie konieczny, niezmienny. Przeciw tym tezom stają równouprawnione antytezy: świat nie ma początku i granic; nie ma kresu podzielności i rozkładalności; żaden szereg zjawisk nie rozpoczyna się samodzielnie, poza zmiennością niema w świecie istoty bezwzględnie koniecznej... Dla rozwiązania tych sprzeczności Kant uzasadnia konieczność przejścia ze stanowiska dogmatycznego na krytyczne. Sposób jednak dowodzenia twierdzeń może ulec nie jednemu zarzutowi. Tak np. co do pierwszej tezy (początku świata w cza-

sie i określonych granic w przestrzeni) cała waga dowodowa polega na tym, iż jeżeli świat nie ma początku, to do każdej danej chwili upłynęła wieczność; szereg jakkolwiek nieskończony, przecież się skończył. W przestrzeni zaś musimy pomyśleć świat, jako nieskończoną całość rzeczy równocześnie istniejących. Ażeby jednak to pomyśleć, trzeba dokonać syntezy, przez kolejne łączenie części, taka zaś synteza rozumie się ukończoną być nie może. Co do ostatniego, można uczynić uwagę, że w rozumowaniu utożsamiono istnienie z dokonywaniem czynności rozumowej. Pozatym tkwi w dowodzeniu *petitio principii*, gdyż już w założeniu ukrywa się pojęcie początku, które się ma ukazać dopiero jako wynik rozumowania: do danego punktu nie możemy przyjść z nieskończenie dalekiego *krańca*, zarówno w czasie jak przestrzeni. Tymczasem *dany* punkt czasu i przestrzeni można uważać za początek.

W antytezie drugiej (bezwzględna podzielność) w dowodzeniu utożsamiona została materja i przestrzeń. A gdybyśmy np. za źródła świata uznali energję, nie zajmującą wcale przestrzeni?

Podobnież w dowodzeniu trzeciej tezy można dopatrzyć się *quaternio terminicum*, gdyż w sądzie „wszystko ma swą przyczynę“, termin wszystko jest brany bądź w znaczeniu „każdy szczegół“, bądź w znaczeniu—łańcuch zjawisk w całości swej, wniosek zaś o przyczynie, spoczywający w bezwzględnej wolności stosuje się do owego ogółu. Sztuczne jest w dalszym ciągu rozróżnienie między tezą 3-ą a 4-ą; jedna i druga dotyczy przyczynowości; w 3-ej jednak chodzi o pierwsze ogniwo, w czwartej o istotę, warunkującą świat w całości przebiegu zjawisk.

Ostatecznie możnaby powiedzieć, że Kant skłania się na stronę antytezy. Jednak zarówno tezom i antytezom pragnie nadać równą wagę, by uzasadnić konieczność uznania czasu i przestrzeni za wytwory umysłu. Bo takie zagadnienie jak początku, granic, podzielności skojarzone są z wyobrażeniem o realności przestrzeni i czasu.

Czy nie pozostaje jednak wątpliwość, że spór tezy i antytezy (przynajmniej pierwszych dwuch) musi być rozstrzygnięty na gruncie *tej* realności, która dla *umysłu* ludzkiego istnieje? Zgadzając się nawet z tym, że czas i przestrzeń to są wytwory umysłu naszego, że są to formy zmysłowego (a jedynego dla nas istniejącego) ujmowania, przecież w tym zakresie istnieje dla nas zagadnienie wielkości określonych przestrzeni i czasów. Czemużby zagadnienie to nie miało się stosować do świata jako całości?

Własne „krytyczne“ rozwiązanie antynomji przez Kanta będzie przedmiotem dalszych studjów sekcji.

***

Szkoła fabryczna w Zawierciu.

Szkoła dwuklasowa fabryczna Tow. akcyjnego „Zawiercie“ w Zawierciu założona była w r. 1882 dla dzieci robotników Tow. Pierwotnie szkoła ta była nieliczna, mieściła bowiem około 100 dzieci, personel nauczycielski składał się z dwu nauczycieli. Rozwijając się stopniowo szkoła w Zawierciu już w r. 1902 liczyła 650 dzieci, przy 9

nauczycielach. Dziś liczba uczącej się dziatwy przekroczyła 2,000, w tej liczbie 1078 chłopców i 940 dziewczyn. Personel nauczycielski składa się z 26 osób.

Tak znaczny rozwój szkoły datuje się od r. 1907, kiedy wybudowano kosztem 120,000 rb. gmach dwupiętrowy. Mieszczą się w nim 22 sale klasowe, ogromna sala rekreacyjna, bibljoteka, gabinety fizyczny, entomologiczny i pedologiczny, kancelarja, pokój nauczycielski i cały szereg innych sal, przeznaczonych na roboty ręczne, jak slöjd, lepienie, koszykarstwo, introligatorstwo, szycie i t. d.

Szkoła należy do typu szkół ludowych dwuklasowych z 6 oddziałami, z programem znacznie rozszerzonym.

W szkole tej szeroko jest uwzględniony dział nauk przyrodniczych. Wystawiona obecnie w Warszawie część kolekcji szkolnej owadów daje do pewnego stopnia świadectwo wzorowego prowadzenia przyrody w szkole. Dział entomologiczny w szkole znajduje się pod kierunkiem znanego entomologa p. Juljasza Izaaka.

Dziatwa w każdej klasie hoduje kwiaty, urządza akwarja i opiekuje się niemi, co w znacznej mierze rozwija w nich zamiłowanie do przyrody.

Obecnie przy szkole założono ogród szkolny, co znakomicie ułatwia przechodzenie botaniki, oraz pozwala dokonywać rozmaitych demonstracji, z ogrodnictwem związanych.

Szkoła ma dwie orkiestry: instrumentów dętych i rzniętych. Tak w tej, jak i w drugiej grają wyłącznie dzieci obojej płci, razem 60 osób w wieku od lat 9 do 15.

Utrzymanie szkoły rocznie kosztuje przeszło 40,000 rb., wydatek ten ponosi wyłącznie Tow. akcyjne „Zawiercie“, co zawdzięczać należy dyrektorowi fabryki p. Stanisławowi Szymańskiemu.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

Rzut oka na działalność Komisji fizjograficznej Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego w roku 1912. Warszawa, 1913, str. 20.

H. Sosnkowki. **Rachunek arytmetyczny wielkości proporcjonalnych (bez pomocy proporcji).** Zbiór zadań arytmetycznych i podręcznik na klasę 3-cią szkół średnich. Skł. gł. u E. Wendego i S-ki. 1913. Cena 50 kop.

Zosia Konówna. **Zbiór poezji i bajek** (zmarłej w 15-ej wiośnie życia), Warszawa, 1913, str. 92.

Jan Łada. **Lucifer**. G. i W. Str. 304 w 8-ce. Cena rb. 1.50.

Zdzisław Dębicki. **Wybór poezji.** G. i W, str. 238, cena rb. 1.35.

Niemiecka bibljoteka szkolna dla użytku średnich zakładów naukowych.

Tom I. **Bajki** podług Fryderyka Lehmensika.

Tom II. **Urjel Akosta** Karola Gutzkowa.

Tom III. **Dziewica Orleańska** Fr. Schillera.

Tom IV. **Robinson Kruzoe.**

Tom V. **Opowiadanie o wojnie Trojańskiej** podług Neselta.

Tom VI. **Bajki** Wilhelma Hauffa.

Tom VII. **Bajki** Wilhelma Hauffa, cz. II.

Ułożył W. Osterloff. Nakład Ludwika Fiszera w Łodzi.

Wydawnictwa M. Arcta.

Mickiewicz A. **Poezje liryczne.** Część II. Książki dla wszystkich Nr. 558, Bibl. Narodowa Nr. 49. Cena kop. 10.

J. I. Kraszewski. **Boleszczyce,** czasy Bolesława Śmiałego. Wydanie popularne. Streściła K. Łozińska, z 3 rycinami. Cena kop. 25.

L. Kondratowicz (Wł. Syrokomla. **Wybór poezji.** Tom I: Gawędy szlacheckie. „Bibljoteczka Narodowa“. Cena kop. 20.

L. Kondratowicz (Wł. Syrokomla). **Wybór poezji.** Cz. I: Gawędy szlacheckie. Cz: II: Gawędy ludowe. Cz. III. Poezje liryczne. Książki dla wszystkich. Bibljoteczka Narodowa po kop. 15.

J. Lubbock. **Powaby życia,** z 77-go wydania angielskiego spolszczyła Izabella Moszczeńska. Wydanie II, rozszerzone. „Księgi życia i ducha“. Cena rb. 1 kop. 50.

M. Konopnicka. **Poezje dla dzieci.** Część I, dla dzieci do lat 7. Cena kop. 60.

Część II, dla dzieci do lat 10. Cena kop. 60.

Ign. Krasicki. **Myszeis.** Poemat żartobliwy ze wstępem i objaśnieniami H. Gallego. Książki dla wszystkich Nr. 569, Bibl. Narodowa Nr. 62. Cena kop. 15.

C. Floericke. **Młodzi przyrodnicy,** wycieczki zoologiczne, przeł. Marja Arct-Golczewska. III. W lesie i zagajnikach. Cena kop. 60.

Hoene-Wroński. **System ekonomiczno-przemysłowy Adama Smitha.** Wstęp do ekonomji politycznej. Cena kop. 50.

St. Szober. **O poprawności języka.** Książki dla wszystkich. Cena kop. 10.

Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik, opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza, przez T. Bobrowskiego, Z. Daszyńską, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewską, L. Krzywickiego, M. Orsetti, H. Orszę, St. Posnera, M. Stępowskiego, T. Szydłowskiego, Wł. Weychert-Szymanowską, Kraków. Cena rb. 2.80.

Treść: H. Orsza „Początki pracy oświatowej w Polsce“.—L. Krzywicki „Drogi oświaty“. —H. Orsza „Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego.—M. Heilpern „Jakim warunkom odpowiadać winna książka popularna“. — H. Orsza „Piśmiennictwo popularne w Polsce“, „Przegląd polskich wydawnictw popularnych“, „Nasze bibljoteki powszechne“. — M. Orsetti „Nowa metoda organizacji czytelnictwa“. — Wł. Weychert-Szymanowska „Nauczanie analfabetów“.—J. Dziubińska „Kursy dla młodzieży rolniczej“.—H. Orsza „Zadania uniwersytetów ludowych“.—Dr. M. Stępowski „Latarnia projekcyjna na usługach pracy oświatowej“. Dr. Z. Daszyńska-Golińska „Domy ludowe“.—St. Posner „Kluby robotnicze“.—T. Bobrowski „Działalność oświatowa w robotniczych związkach zawodowych“.—Dr. Z. Daszyńska-Golińska „Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki“. — Dr. T. Szydłowski „Muzeum, jako czynnik oświatowy“. — Dr. Z. Gargas „Teatr włościański“. — Z. Kruszewska „Popularyzacja muzyki“.

UWAGA. Wszystkich naszych abonentów upraszamy o nadsyłanie prenumeraty za półrocze ubiegłe.

Do zeszytu niniejszego dołączamy prospekt na wydanie zeszytowe „HISTORJI LITERATURY POLSKIEJ“ Piotra Chmielowskiego.

Redaktor i wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.